

Työnohjaus luokanopettajan työssä jaksamisen tukena

Pro gradu – tutkielma

Siiri Savolainen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Työnohjaus luokanopettajan työssä jaksamisen tukena

Tekijä: Siiri Savolainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 81, 5 liitettä

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Luokanopettajan työ on moniulotteista ihmissuhdetyötä ja opettajan on suoriuduttava opetustyön lisäksi monista muista tehtävistä. Opettajien työssä jaksamisen apuna on työnohjaus, vaikkei se olekaan tällä hetkellä yleinen tukikeino opetus- ja kasvatusalalla. Työnohjauksessa ohjaaja ja ohjattava käsittelevät ohjattavan työhön liittyviä asioita. Ohjaus auttaa opettajaa tutkimaan omaa suhdettaan työhön ja suoriutumaan työstä paremmin. Opetusalalla käytetään yleensä ryhmätyönohjausta, jossa ohjausryhmä muodostuu yhden työyhteisön jäsenistä tai saman alan opettajista.

Tässä tutkimuksessa selvitän työnohjauksen mahdollisuuksia ja sen yhteyttä työssä jaksamiseen. Tutkimuksessani tarkastellaan luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta ja siitä kuinka se tukee työssä jaksamista. Tutkimusaineiston muodostivat syksyn 2014 aikana kerätyt kyselylomakkeet, joita kertyi luokanopettajilta kahdeksan ja luokanopettajaopiskelijoilta yhdeksän. Analysoin aineistoni fenomenografista analyysia mukaillen.

Tulosten mukaan työnohjaus koetaan tärkeäksi luokanopettajan haastavassa työssä. Luokanopettajien työnohjauksen toivottiin olevan työssä tapahtuvien asioiden käsittelyä ammattitaitoisen työnohjaajan johdolla. Ohjauksen tavoitteellisuus ja luottamuksellisuus nähtiin tärkeinä. Työnohjaus koettiin työssä jaksamista tukevaksi toiminnaksi, joka edesauttaa omaa ja muiden työhyvinvointia. Ohjauksen nähtiin vaikuttavan positiivisesti työssä kehittymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Opiskelijoiden vastauksissa ilmeni työnohjauksen haasteita, joita olivat ohjauksen toteutumisen sujuvuus ja leimautumisen uhka. Tutkimukseni pohdinnassa olen esitellyt opettajien ja opiskelijoiden käsityksissä ilmenneitä eroja. Tutkimukseni mukaan luokanopettajat tarvitsevat ajan ja paikan keskustella luottamuksellisesti ja rakentavasti omasta työstään. Työnohjauksesta tulisi saada tietoa jo luokanopettajakoulutuksessa, jotta sitä osattaisiin käyttää tukena opetustyössä.

Avainsanat: työnohjaus, jaksaminen, työhyvinvointi, luokanopettajat, fenomenografia
Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 Johdanto.....	6
2 Työnohjaus	9
2.1 Työnohjauksen käsite	9
2.2 Työnohjauksen muodot	12
2.3 Työnohjauksen toteuttaminen.....	14
3 Luokanopettajien työssä jaksaminen	18
3.1 Työssä jaksaminen.....	18
3.2 Työssä uupuminen.....	21
3.3 Työnohjaus opettajien jaksamisen tukena	25
4 Tutkimuksen toteuttaminen	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	28
4.2 Fenomenografinen tutkimusote	29
4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston hankinta.....	31
4.4 Aineiston analyysi	33
4.5 Luotettavuus ja eettisyys	38
5 Luokanopettajien käsitykset työnohjauksesta	41
5.1 Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä	41
5.1.1 Opettajan työn nykytilanne	41
5.1.2 Opettajan työn vaativuus.....	43
5.1.3 Ihmissuhteiden haastavuus.....	44
5.1.4 Opettajan työn uuvuttavuus.....	44
5.2 Työnohjauksen toteutus.....	45
5.2.1 Käytännön toteutus.....	45
5.2.2 Käsiteltävät teemat	46
5.3 Työnohjaus opettajan työn tukena	47
5.3.1 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen	48
5.3.2 Työssä jaksaminen	49
5.3.3 Työn hallinta	49
5.3.4 Työssä kehittyminen	50
6 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksesta.....	51

6.1 Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä	51
6.1.1 Opettajan työn vaativuus	51
6.1.2 Yksin kannettava vastuu.....	52
6.1.3 Ihmissuhteiden haastavuus	53
6.1.4 Jaksamisen olennaisuus	53
6.2 Työnohjauksen toteutus.....	54
6.2.1 Perusteet	54
6.2.2 Laadukkuus	55
6.2.3 Käytännön toteutus.....	56
6.2.4 Keskustelu menetelmänä.....	57
6.2.5 Ryhmän merkitys	58
6.3 Työnohjaus opettajan työn tukena	59
6.3.1 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen	60
6.3.2 Työssä jaksaminen	60
6.3.3 Tuki sosiaalisille suhteille	63
6.3.4 Työnkuvan selkiytyminen	63
6.3.5 Työssä kehittyminen	64
6.4 Työnohjauksen haasteet.....	64
6.4.1 Toteutuminen	65
6.4.2 Leimautumisen uhka	66
7 Pohdinta.....	68
Lähteet	73
Liitteet.....	82

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksen tärkeydestä	41
Kuvio 2. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksen toteutuksesta	45
Kuvio 3. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksesta opettajan työn tukena	47
Kuvio 4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen tärkeydestä	51
Kuvio 5. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen toteutuksesta	54
Kuvio 6. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksesta opettajan työn tukena	59
Kuvio 7. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen haasteista.....	64

Taulukko 1. Esimerkki luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä. Alakategorioiden muodostuminen	36
Taulukko 2. Esimerkki luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä. Kahden kuvauskategorian muodostuminen.	37

1 Johdanto

Luokanopettajan työ on moniulotteista ja ajoittain haastavaa. Opettajan tulee selviytyä luokkansa opetuksesta, toimia vuorovaikutuksessa useiden tahojen kanssa ja hoitaa lukuisia työtehtäviä varsinaisen suunnittelu-, opetus- ja arviointityön ohessa. Luokanopettajan ammatissa työskennellään lasten kanssa ja opettajan vastuulla on myös kasvatustehtävä. Suomessa on lakiin perustuva oppivelvollisuus, josta yleensä kuusi ensimmäistä vuotta lasten opetuksesta vastaa luokanopettaja (Opetushallitus 2014). Oppilaiden tulisi saada poikkeuksetta hyvää ja laadukasta opetusta. Nieminen (2006) toteaa, että opettajan ammatti voi olla raskas. Työnkuva on muuttunut ajan saatossa ja nykyään psyykkinen kuormittavuus on suurempi. Opettajan tehtävät ovat myös lisääntyneet. (Emt., 45.) Tämän vuoksi opettajien uupuminen on huolestuttava ja ajankohtainen asia (Nevalainen & Nieminen 2010, 200–202; Stenberg 2011, 133).

Opettaja-lehden artikkelissa *Jaksaminen kovilla*, Matti Rutonen (2014) esittelee OAJ:n teettämän työolobarometrin tuloksia. Barometrin mukaan opetusosalalla on väsymystä ja stressiä enemmän kuin muilla aloilla. Yli puolet vastanneista koki, että töitä on liikaa. (Emt., 12–15.) Opettajan työn raskaus on peruste työnohjaukselle tarpeelle. Opettajien työhyvinvointi on tärkeää ja työnohjaus auttaa sen ylläpitämisessä (Ojanen 1983b, 180–181). Työnohjaus tarkoittaa tapahtumakulkua, jonka avulla ohjattava voi kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Työnohjauksessa ohjaaja ja ohjattava käsittelevät työhön liittyviä asioita tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa. (Piispanen & Sannamo 2010, 8.) Työnohjausta saavat monet ammattikunnat ja usein sen pääasiallinen tehtävä on tukea työnohjausta saavan ammatillista kasvua ja työssä jaksamista esimerkiksi keskustelemalla työnohjaajan kanssa. Työelämän alkaessa luokanopettaja saa vertaistukea kollegoiltaan ja joissakin kouluissa on mahdollista, että työnantaja on järjestänyt työntekijöilleen työnohjausta. Kuitenkaan suurin osa opettajien työnantajista ei tarjoa työnohjausta, etenkin säännöllisesti.

Työnohjauksen tutkimus on kasvatusta ja opetusalailla vähäistä sekä kansainvälisesti että Suomessa. Sines ja McNally (2007) ovat tutkineet Iso-Britanniassa oppimisvaikeuksista kärsivien henkilöiden asumisyksikössä työskentelevien sairaanhoitajien käsityksiä työnohjauksesta. Sines ja McNally totesivat työnohjauksen tutkimuksen olevan vähäistä. Tutkimuksessa selvisi, että sairaanhoitajat kokivat työnohjauksen tärkeäksi. He kokivat lisäksi, että ohjaajan ja ohjattavan rooleihin tarvitaan lisää selvyttä. (Emt., 2007, 307.) McMahon ja Patton (2000) ovat tutkineet Australiassa koulukuraattoreiden työnohjausta ja sen hyötyjä. Tutkimuksen mukaan kuraattorit saivat työnohjauksesta tukea työhönsä ja he kokivat sen edesauttavan omaa ammatillista sekä persoonallista kehittymistään. Työnohjaus nähtiin merkittävänä hyötynä uusien työntekijöiden induktiovaiheessa. (Emt., 341–349.)

Opettajien työssä jaksamista ja työhyvinvointia on tutkittu, mutta työnohjausta edellä mainittujen edistäjänä ei niinkään. Työnohjausta on tarkasteltu työnohjaajan näkökulmasta, tai itse työnohjausta ja sen merkitystä on tutkittu. Sava (1987) on tutkinut luokanopettajien kokemuksia työnohjaukseen liittyen. Ollila (2012) puolestaan on tutkinut työnohjauksen merkitystä johtamistyössä ja sen kehittämisesä. Alila (2014) on tutkimuksessaan perehtynyt työnohjaukseen ammatillisen kasvun mahdollistajana. Tutkimuksessani paneudun työnohjaukseen työssä jaksamisen näkökulmasta. Selvitän luokanopettajien, sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta opettajan työssä jaksamista edesauttavana keinona. Opettajien työssä jaksaminen on pinnalla opetusalan keskustelussa ja työnohjaus on tukikeino, joka ei ole vakiinnuttanut vielä paikkaansa opetus- ja kasvatustalalla. Koin hyödyllisenä tutkia työnohjauksen ja työssä jaksamisen yhteyttä.

Opettaja-lehden (2014) artikkelissa *Saisiko olla työnohjaaja?* Anssi Orrenmaa (2014) valottaa työnohjauksen nykytilannetta opetusalailla. Artikkelissa todetaan, että työnohjaus on edelleen vieras käsite ja työnohjauksen tarkoitus on ymmärretty väärin. Työnohjaus ei ole tarkoitettu ainoastaan työn kriisitilanteisiin. Rahan ja ajan puute, sekä tietämättömyys nähdään syiksi työnohjauksen vakiintumattomalle tilalle opetus- ja kasvatustalalla. (Emt., 24–27.) Työnohjaustutkimus on tarpeen. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla työnohjaus tulisi tutummaksi ja oikeinymmärretyksi. Kun työnohjauksesta olisi

opettajilla tietoa, osaisivat he sitä vaatia. Tavoitteena on, että työnohjaus koettaisiin luonnolliseksi osaksi luokanopettajien arkea. Se vaatii, että jo koulutuksen aikana työnohjaus esiteltäisiin muiden tukikeinojen joukossa tuleville luokanopettajille.

Tutkimukseni aiheena on luokanopettajien työnohjaus työssä jaksamisen edistäjänä. Tutkin yhden peruskoulun luokanopettajien ja Lapin yliopiston 4. ja 5. vuosikurssien opiskelijoiden käsityksiä opettajien työnohjauksesta. Tutkimus- ja analyysimenetelmänä tutkimuksessani käytän fenomenografiaa. Tarkoitukseni on saada ymmärrystä opettajien ja opiskelijoiden työnohjaukseen liittyvistä käsityksistä. Tutkimukseni tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä. Tutkimukseni antaa tietoa työnohjauksen merkityksestä luokanopettajien työssä jaksamiselle. Aiemmin ei ole tutkittu työnohjausta työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäjänä.

Aloitan tutkielmani käsittelemällä työnohjausta ja luokanopettajien työssä jaksamista. Kuvaan miksi työnohjaus on perusteltua luokanopettajille ja mitkä ovat opettajien työnohjauksen erityispiirteet. Esittelen lisäksi aihepiirini aiempia tutkimuksia. Teoreettisen osion jälkeen kuvaan tutkielmani toteuttamista, fenomenografista tutkimusotetta, aineistonanalyysia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tulosluvuissa esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset ja vertaan niitä teoriaan sekä aiempien tutkimusten tuloksiin. Pohdinnassa tarkastelen tutkimusprosessiani ja tuloksiani kriittisesti sekä esitän jatkotutkimusajatuksia.

2 Työnohjaus

2.1 Työnohjauksen käsite

Tutkimuksessani näen työnohjauksen ohjattavan työssä jaksamiseen vaikuttavana prosessina. Tämä määrittely toimii viitekehyksenä työssäni. Tulevana luokanopettajana perustan näkemykseni Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n työnohjauskannanotossa (2008) olevalle määritelmälle työnohjauksesta ja sen tavoitteista. Kyseisen määritelmän mukaan työnohjaus on oman työn tutkimista. Ohjauksessa tutkitaan omaa suhdetta työhön sekä työssä esiintyviä ongelmia ja haasteita. Työnohjaus tarjoaa ohjausta ja tukea edellä mainittuihin asioihin. Työnohjauksella on jaksamista edistävä ja työsuojelullinen merkitys. Se auttaa opettajaa selviytymään kasvatus- ja opetustyössä, sekä edistää työyhteisön toimintaa ja opettajan suhdetta oppilaisiin. Kannanoton mukaan työnohjauksen tarkoituksena on parantaa opettajan ammattitaitoa, henkistä kestäkykyä sekä saada opettajat kokemaan työnsä mielekkäänä. (OAJ 2008.)

Työnohjauksen tarkoituksena on käsitellä ohjattavan työminää ja hänen suhdettaan omaan työhönsä (Paunonen-Ilmonen 2001, 29–30; Piispanen & Sannamo 2010, 12–13). Työnohjausta tarjoaa työnohjaaja, joka voi olla esimerkiksi työnohjaajakoulutuksen saanut opettaja tai työterveyspsykologi (Nevalainen & Nieminen 2010, 202–204). Työnohjaajalla on yleensä ohjattavan ammattialan työkokemusta (Kärkkäinen 2012a, 19). Työnohjauksessa ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus tapahtuu dialogin kautta. Dialogi ei ole pelkästään keskustelua, vaan myös kasvatussuhde. (Ojanen 2000, 60–64; Punkanen 2009, 50–51.) Tästä huolimatta ohjaaja ja ohjattava ovat tasa-arvoisessa suhteessa työnohjauksessa (Nieminen 2006, 49; Sava 1987, 11). Työnohjaus on prosessinomaista työskentelyä, jonka pyrkimyksenä on haastaa ohjattava tutkimaan omaa työtään ja kehittymään siinä (Armstrong 2009, 6-7). Olennaista työnohjauksessa on ohjattavan itsereflektio ja oman työn arviointi (Paunonen-Ilmonen 2001).

Työnohjaukselle ei ole yhtä selkeää määritelmää, teoriapohjaa tai toteuttamismuotoa (Keski-Luopa 2011, 24–25; Milne 2007, 444; Ojanen 1985, 55; Punkanen 2009, 7; Paunonen-Ilmonen 2001, 28). Työnohjauksen englanninkielinen vastine *clinical supervision* ei vastaa täysin suomalaista määritelmää (vrt. Milne 2007, 440). Englanninkieliselle käsitteelle löytyy erittäin hajanainen teoriapohja (Milne 2009, 21). Työnohjauksesta on tehty tutkimuksia ja laadittu kirjallisuutta, mutta siitä huolimatta sille ei ole kehittynyt tai kehitetty yhtenäistä teoriaa. Sen vuoksi on haastava määritellä työnohjausta ja sen eri muotoja. Työnohjauksen teorian tulisi olla yhtenäisempää, jotta työnohjaus olisi perusteltua toimintaa. Tällä hetkellä työnohjaukseen kuuluu erilaisia toteutustapoja, sekä perusteita toiminnalle. Työnohjaukselle tarvitaan selkeät yhteiset kriteerit, joille on tieteelliset perusteet. Työnohjaajakoulutusta tulisi yhtenäistää, sillä tällä hetkellä on olemassa paljon erilaisia työnohjaajakoulutuksia. (Keski-Luopa 2011, 9-11.)

Työnohjauksen käsitettä on käytetty jo 1800-luvun lopussa, Suomeen käsite on rantautunut 1950-luvulla. Siitä eteenpäin työnohjausta on käytetty muun muassa kirkon, sosiaalitoimen ja psykoterapian piirissä. Kaikille aloille, kuten sosiaali- ja terveystieteille, sekä opetus- ja kasvatusalalle, työnohjaus on levinnyt 1980-luvulla. (Paunonen-Ilmonen 2001, 23–24.) Eri ammattikunnat ovat kehittäneet omilla tahoillaan työnohjauskäytäntöjään (Punkanen 2009, 12; Keski-Luopa 2011, 214). Työnohjauksen kehittäminen samanaikaisesti monella alalla on aiheuttanut sen, että työnohjaus ei ole käsitteenä ja toimintana yksiselitteistä. Kaikkien ammattialojen työnohjauksesta löytyy kuitenkin samoja piirteitä. Työnohjauksessa ovat läsnä ohjaaja ja ohjattava tai ohjattavat. Työnohjauksen toiminnan luonne, sisältö ja työnohjauksen tarkoitus tavoitteineen, jotka liittyvät yksilön ammatillisen osaamisen lisäämiseen, ovat lähes samoja. (Paunonen-Ilmonen 2001, 30–31.) Nykyään työnohjausta tarjotaan aloilla, joissa työntekijä on tekemisissä haastavien ja kuormittavien asiakassuhteiden tai tilanteiden kanssa (Kärkkäinen 2012a, 14).

Työnohjaaja tarvitsee työskentelynsä pohjalle sellaisen teoreettisen viitekehyksen, jonka avulla hän voi soveltaa teoriaa kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Ahteenmäki-Pelkonen (2006) on tutkinut kirkon työnohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Tutkimuksessa selvisi, että kirkon työnohjaajilla on käytössä useita eri teoreettisia lähestymistä-

poja ohjauksensa tukena. Sama tilanne oli myös psykiatrian puolen työnohjaajilla. Teorioiden vertailu on vaikeaa, niiden ollessa eritasoisia. Työnohjauksen teoriaa on perusteltu itse teorian sisällöllä, kuten oppimis-, persoonallisuus- ja vuorovaikutusteorioissa. Teoriaa on perusteltu jollain koulukunnalla tai suuntauksella, esimerkkeinä behavioristiset, humanistiset sekä kognitiiviset ja konstruktivistiset teoriat. Tieteenalaan, kuten kasvatustieteeseen on työnohjauksen perusteissa myös viitattu. (Emt., 47.)

Kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen teoreettiset lähtökohdat ovat moninaiset. Keski-Luopa (2011, 214) toteaa työnohjauksen ollessa kasvatuksellista toimintaa, sen tulisi tukeutua kasvatustieteellisen ja kehityopsykologisen tutkimuksen tietoon. Työnohjausta toimintana on perusteltu muun muassa oppimis- ja vuorovaikutusteorioilla (Ojanen 1983a, 20; Paunonen-Ilmonen 2001, 46; Punkanen 2009, 14; Sava 1987, 19). Systeemi-teoreettisia, psykoanalyttisia ja eksistentiaalisia näkökulmia on myös esitetty työnohjauksen pohjaksi (Paunonen-Ilmonen 2001, 46; Punkanen 2009, 14). Ojanen (1983a, 19–20) lisää vielä ryhmädynaamiset teoriat, sekä käyttäytymis- ja organisaatioteoriat. Teorioiden moninaisuudesta huolimatta itse työnohjauksen määrittely toistuu kuitenkin samantyyllisenä suurimmassa osassa kirjallisuudesta. Paunonen-Ilmonen (2001) toteaa, että on pohdittu, onko yhtenäinen teoriapohja työnohjauksen saralla edes tarpeen. On mahdotonta asettaa jotain tiettyä teoriaa työnohjauksen perustaksi, koska työnohjauksessa ei painoteta itse menetelmiä vaan ohjattavan kehittymistä. Kuitenkin menetelmät edesauttavat toimintaa ja ohjaaja tarvitseekin jonkinlaisen teoreettisen lähestymistavan, johon hän työnsä perustaa. (Emt., 45.)

Työnohjaukselle ei ole tiettyjä vaatimuksia ja standardeja, joiden mukaisesti prosessin tulisi edetä. Kun työnohjausta tarjotaan ja esitellään työyhteisölle, olisi sen tavoitteita kuvattaessa loogista viitata yhtenäiseen teoriaan. (Keski-Luopa 2011, 214–215; Piispanen & Sannamo 2010, 15.) Palvelun ostaja ei siis tiedä tarkalleen, mitä tulee saamaan työnohjausta halutessaan (Keski-Luopa 2011, 25–26). Työnohjauksen laadusta ei ole takeita, koska yhtenäistä teoriapohjaa ei ole olemassa (Punkanen 2009, 12; Keski-Luopa 2011, 214). Työnohjaajan ammatin ollessa akateeminen, tulisi toiminnalla olla tieteelliset perusteet. Ilman tieteellisiä perusteita, ei toiminta välttämättä etene johdonmukaisesti. Tällaisissa tilanteissa työnohjauksen uskottavuutta voidaan kyseenalaistaa. (Keski-Luopa

2011, 215.) Työnohjausta kohtaan on ennakkoluuloja, koska työntekijöillä ei ole ymmärrystä työnohjauksen luonteesta (Himberg 1996, 57). Tulevaisuudessa työnohjausta tulee kehittää etenkin oppimateriaaliin, koulutukseen ja tutkimukseen liittyen (Paunonen-Ilmonen 2001, 215).

Työnohjauksen lähikäsitteitä ovat mentorointi ja konsultointi (Nieminen 2006, 49). Kärkkäisen (2012a) mukaan lähellä työnohjausta on vertaistyönohjaus, jossa ei ole ulkopuolista työnohjaajaa, vaan työyhteisön jäsenet toimivat ohjaajina toisilleen. Niiden lisäksi työnjohtaminen, työnopastus, perehdyttäminen, kehityskeskustelut, opiskelijaohjaus, psykoterapia, coaching ja koulutus voidaan nähdä työnohjauksen lähikäsitteinä. (Emt., 17–18, 25–27.) Työnohjaus ei ole terapiaa, vaan sen tarkoituksena on käsitellä työntekijän suhdetta työhön ja työn mahdollisia ongelmakohtia. Työnohjaaja voi tarvittaessa ohjata ohjattavan terapiaan, jos käsiteltävät ongelmat eivät enää liity työnohjauksen piiriin. Kuitenkin työnohjauksella saattaa olla ohjattavaan terapeuttisia vaikutuksia. (Himberg 1996, 57; Nieminen 2006, 49; Piispanen & Sannamo 2010, 12–13; Syvälahti 1983, 212.) Tällä hetkellä kasvatus- ja opetusallalla on yleistä, että työnohjaus rinnastetaan terapiaan. Olisi tärkeää, että työnohjauksen käsite olisi tarkasti määritelty, jotta sen merkitys ymmärrettäisiin.

2.2 Työnohjauksen muodot

Työnohjaukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja yleensä prosessin kesto on pitkä. Jotta työnohjauksesta saataisiin hyviä tuloksia, tulisi sen kestää yhdestä kolmeen vuotta. Tänä aikana sovittuja työnohjausistuntoja on säännöllisesti. (Kärkkäinen 2012a, 16–17; Nieminen 2006, 46–47; Punkanen 2009, 7.) Työnohjausta tarjotaan joko suorasti tai välillisesti (Punkanen 2009, 26; Kärkkäinen 2012a, 18; Sava 1987, 32–33). Yleensä työnohjaus on välillistä. Punkasen (2009) ja Savan (1987) mukaan suora työnohjaus tapahtuu ohjattavan työtilanteessa reaaliaikaisesti. Ohjaaja puuttuu tarpeen vaatiessa itse tilanteeseen. Ohjaus voi tapahtua esimerkiksi peilihuoneen avulla tai videoimalla. Välillinen työnohjaus tapahtuu ohjattavan työajan ulkopuolella työnohjausistuntojen muodossa. Välillisessä työnohjauksessa työssä tapahtuneet tapahtumat kerrotaan kuitenkin toiseen kertaan, eli asiat eivät näyntyä täysin alkuperäisinä. (Punkanen 2009, 30–33;

Sava 1987, 32–33.) Kuitenkin etäisyys asioihin ja kulunut aika voivat antaa ohjattavalle uudenlaista näkökulmaa työnsä pohdintaan (Punkanen 2009, 27–28).

Työnohjausta on saatavilla sekä yksilö- että ryhmämuodossa (Kärkkäinen 2012a, 16–17; Nevalainen & Nieminen 2010, 202–204; Nieminen 2006, 46–47; Niskanen, Sorri & Ojanen 1988, 18–20; Ojanen 1985, 78–79; Punkanen 2009, 28–31; Sava 1987, 30–31). Yksilömuotoisessa työnohjauksessa ohjattava pohtii yhdessä työnohjaajansa kanssa omaan henkilökohtaiseen kehittymiseen ja työhönsä liittyviä asioita (Nieminen 2006, 46–47; Punkanen 2009, 28–30). Ryhmämuotoisessa työnohjauksessa ryhmä voi muodostua esimerkiksi saman koulun opettajista tai tietyn erityisalan opettajista. Ryhmässä käsitellään ammattiin liittyviä asioita luottamuksellisessa ilmapiirissä. (Nieminen 2006, 46–47; Punkanen 2009, 30–33.) Ryhmätyöskentelyssä merkityksellistä on jokaisen yksilön suhde omaan työhönsä sekä ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet työnohjauksen prosessissa (Sava 1987, 30–31). Ryhmän ollessa riittävän pieni, toimii se parhaiten ja jäsenten on helpoin osallistua. Jotta ryhmän ohjaus onnistuisi, jokaisen on osallistuttava aktiivisesti. (Punkanen 2009, 30–33.) Ryhmäohjaus on taloudellisempaa kuin yksilöohjaus ja sen vuoksi yleisempää (Ojanen 1983b, 195; Sava 1987, 30–31).

Työnohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus tapahtuu ohjauksessa dialogin kautta, kommunikoiden ja reflektoiden (Kärkkäinen 2012a, 25; Punkanen 2009, 50–51). Työnohjauksen merkittävin kognitiivinen prosessi on ohjattavan itsereflektio. Omia kokemuksia tarkastellaan uuden tiedon avulla ja uusia toimintatapoja pyritään hahmotamaan. Työnohjauksen avulla ohjattavan tulisi oppia olemaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jolloin reflektiota tapahtuu. Itsereflektio auttaa muodostamaan ja kehittämään omaa käyttäteoriaa. Tavoitteena on pyrkiä pois rutiininomaisesta toiminnasta. (Kärkkäinen 2012a, 23–24.)

Työnohjauksessa käytetään erilaisia menetelmiä ja toimintamalleja riippuen esimerkiksi ammattikunnasta. Jotkut menetelmistä soveltuvat kaikille ammattikunnille ja osa on spesifioitu vain rajoitetuille ohjausryhmille. Sava (1987) esittelee kasvatusalalla työnohjauksessa käytettyjä toimintatapoja, joita ovat case-työskentely, toiminnalliset menetelmät, ongelmanratkaisumenetelmät ja konfrontoivat menetelmät. Case-työskentelyssä

perehdytään ensin ohjattavan työhön liittyvään todelliseen tilanteeseen, jota käsitellään. Sitä seuraa keskustelu, jonka pohjalta tehdään käsitelystä asiasta johtopäätökset. Toiminnalliset menetelmät tarkoittavat erilaisia harjoitteita, joita ovat roolileikit ja eläytymismenetelmät. Ongelmanratkaisumenetelmissä pyritään asiat ratkaisemaan konkreettialtasolla, eli käsiteltäviin asioihin ja tilanteisiin pyritään löytämään todellisia ratkaisuja. Konfrontoivat menetelmät keskittyvät ongelmien käsittelyyn ja tilanteiden aiheuttamien tunteiden purkamiseen. Ensimmäinen ongelma tiedostetaan ja käydään läpi, jonka jälkeen siitä syntyneet tunteet käsitellään ja puretaan. (Eml., 33–36.) Case-työskentely on yleisin työnohjauksen työskentelytapa. Työnohjauksessa on lisäksi olemassa menetelmiä, kuten kuvien ja musiikin käyttö, kirjoittaminen, sekä pari- ja ryhmäkeskustelut. Tällaiset toimintatavat mahdollistavat uusien näkökulmien ja ajatusmallien syntymisen ohjattaville. (Punkanen 2009, 63.)

2.3 Työnohjauksen toteuttaminen

Työnohjausprosessi alkaa siitä, että jollain työyhteisöllä tai työntekijällä on tarve työnohjaukselle. Työnohjaajaan otetaan yhteyttä, jonka jälkeen ohjaaja ja ohjattava tai ohjattavat tutustuvat toisiinsa. Ohjauksen alkaessa ohjaajan ja ohjattavan suhde tai ohjausryhmä alkaa muotoutua. (Punkanen 2009, 46–47.) Prosessiin kuuluu alkuvaihe, johon sisältyy haastattelu, tutustuminen, ryhmän muodostaminen ja tavoitteiden asettaminen. Alkutapaamiseen tulee varata aikaa ja siihen olisi hyvä kaikkien työnohjattavien osallistua tulevan ohjauksen sujuvuutta ajatellen. Ennen kuin paneudutaan työnohjauksen teemoihin, yhteiset pelisäännöt tulee sopia. (Kärkkäinen 2012b, 282; Piispanen & Sannamo 2010, 30–34.) Alkuvaihetta seuraavat säännölliset työnohjausistunnot.

Ohjaajan ja ohjattavan on oltava sopivia toisilleen, jotta ohjaus olisi mahdollisimman sujuvaa (Niskanen, Sorri & Ojanen 1988, 58–59; Punkanen 2009, 28–30). Työnohjauksessa olennaista on kyky käsitellä asioita yhdessä (Piispanen & Sannamo 2010, 4). Avoimuus ohjaajan ja ohjattavan tai ohjausryhmän kesken on tärkeää (Kärkkäinen 2012b, 290). Työnohjausryhmässä tulee vallita luottamus ja täten osallistujia koskeva vaitiolovelvollisuus (Helminen 2012, 172, 174–175; Paunonen-Ilmonen 2001, 151–152). Jotta työnohjaus onnistuisi, edellyttää se ohjattavalta motivaatiota ja valmiutta

ottaa ohjausta vastaan, sekä johdolta ja työyhteisöltä oikeanlaista suhtautumista (Niskanen, Sorri & Ojanen 1988, 56–57). Työnohjauksessa on olennaista ohjattavan panostus ja ohjauksen aktiivinen hyödyntäminen omassa työssään (Sava 1987, 11–12).

Ohjattaville tulee olla selvää, että ohjausistunnoissa on käytävä säännöllisesti ja ohjauksen tavoitteisiin on sitouduttava. Ohjattavan tulee ymmärtää, ettei ilman aktiivista panostusta ohjauksesta ole hyötyä. Vaikka ohjaaja tekisi parhaansa, ei ohjauksesta ole hyötyä ilman ohjattavan sitoutumista tavoitteisiin. Ohjattavan on tehtävä työ itse, ensisijaisesti refleктоimalla omaa työtään ja suhdettaan siihen. Reflektion lisäksi on konkreettisesti pyrittävä muuttamaan omaa ajatteluaan ja mahdollisesti toimintaa. Jotta ohjattava panostaisi työnohjaukseen, tulee hänellä olla motivaatiota osallistua ohjausprosessiin. Tällöin työntekijällä on oltava ymmärrystä työnohjauksen luonteesta ja sen tarkoituksesta. Sava (1987, 38–39) toteaa, että työnohjauksen tärkein tavoite on oppia olemaan työnohjaaja itselleen.

Työnohjauksen avulla ohjattavan on mahdollista kehittyä sekä ammatillisesti, persoonallisesti, että työyhteisönsä jäsenenä (Sava 1987, 13). On tärkeää sopia tavoitteet toiminnalle (Punkanen 2009, 28–30). Työnohjauksen tavoitteena on, että ohjattava oppisi omasta työstään jotain uutta (Piispanen & Sannamo 2010, 8; Punkanen 2009, 8). Ohjauksen avulla pyritään muuttamaan ohjattavan ajattelua ja tarvittaessa konkreettisesti käytöstä (Sava 1987, 27–28). Työnohjauksen ollessa vapaaehtoista, myös sille asetetut tavoitteet ovat suhteellisen avoimia. Mitä tahansa aihetta voidaan käsitellä, kunhan kohteena on kuitenkin ohjattava ja hänen työnsä. (Punkanen 2009, 7; Sava 1987, 26.) Työnohjauksessa voidaan käsitellä ajankohtaisia, juuri tapahtuneita asioita ja konflikteja (Helminen 2012, 172, 174–175). Piispanen & Sannamo (2010, 19–20) määrittelevät työnohjaustoiminnalle olennaisia tehtäviä, joita ovat ammatillinen kasvu, työn perusteh-tävän kirkastuminen, itseohjautuvuuden vahvistuminen, sekä avoin tila asioiden käsitte-lyyn. Hakanen (2006, 43–45) mainitsee yhtenä työnohjauksen tavoitteena työn imun löytymisen. Ammatillisen kasvun tavoitteena on tutkivan työotteen oppiminen. Se mahdollistaa työssä kehittymisen ja oman ajattelun muuttumisen. (Nieminen 2006, 43–45; Ojanen 2000, 25–28.) Rauramo (2008, 171) lisää työssä jaksamisen työnohjauksessa tavoiteltavaksi asiaksi.

Ohjausprosessia tulee arvioida koko sen keston ajan. Ohjauksen arvioinnin lisäksi sekä ohjaaja että ohjattava kaipaavat palautetta ohjauksen edetessä. Arvioinnin tarkoituksena on havainnoida työnohjauksen vaikutusta sekä yksilö-, ryhmä- että organisaatiotasolla suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Ohjaajan ja etenkin ohjattavan reflektointi on työn-ohjausprosessin aikana erittäin tärkeää. (Helminen 2012, 173–174; Paunonen-Ilmonen 2001, 118–119; Piispanen & Sannamo 2010, 52–53.) Milne & James (2002, 58–59) toteavat, että erityisesti ohjaajan antama palaute ohjattavalle on arvokasta oppimisen ja tehokkuuden kannalta. Prosessia tulee arvioida ulkoisesti, eli tutkitaan onko ohjattavien työpaikalla tapahtunut ohjauksen aloittamisen jälkeen toivottuja muutoksia (Piispanen & Sannamo 2010, 52–53). Kun ohjaus lopetetaan, tulee koko ohjausprosessi ja sen tärkeimmät asiat käydä läpi (Piispanen & Sannamo 2010, 56).

Työnohjauksen onnistumiselle voi olla tapauskohtaisesti erilaisia haasteita. Jos työntekijät eivät ole halukkaita työnohjaukseen, voi heidän motivaationsa ja täten myös ohjaukseen sitoutuminen olla heikkoa. Ohjattavan kyvyttömyys reflektoida omaa toimintaa jarruttaa työnohjausprosessin etenemistä. (Syvälahti 1983, 212–214.) Työnohjaus voi keskeytyä siitä huolimatta, että siihen olisi resursseja. Työnohjaajalle voi olla haaste saada ohjattavat luottamaan itseensä ja toisiinsa, sekä osallistumaan aktiivisesti ohjaukseen. Työnohjaus voi tuntua epämiellyttävältä sekä ohjaajalle että ohjattavalle jos henkilökemiat eivät kohtaa. Kyse voi olla silloin huonosta vuorovaikutuksesta ohjaajan ja ohjattavan välillä, ohjaukseen osallistuvista yksilöinä tai ryhmänä tai epärealististen tavoitteiden asettamisesta. Jos ohjattavan tai ohjattavien sitoutuminen ohjaukseen on heikkoa ja yhteisistä pelisäännöistä ei pidetä kiinni, voi se turhauttaa ohjaajaa. Tällaisissa tilanteissa voi olla mahdollista, että ohjauksessa ei päästä etenemään suunniteltujen tavoitteiden ja aikataulun mukaisesti. Työnohjaaja voi perustellusti keskeyttää ohjauksen, jos yrityksistä huolimatta ei edetä kohti asetettuja tavoitteita. (Kärkkäinen 2012b, 278, 284–292.)

Syvälahden (1983) ja Kärkkäisen (2012b) mukaan työnohjauksessa voi eteen tulla haasteita. Ne voivat olla jopa niin ylitsepääsemättömiä, että ohjaus joudutaan keskeyttämään. Ohjattavan tulee ymmärtää, että työnohjaaja on tukena, eikä pyri arvostelemaan

ohjattavaa. Tätä edesauttaa ohjattavalle sopivat ohjauksen tavoitteet. Ohjattavan on haluttava osallistua ohjaukseen. Jos osallistuminen tapahtuu pakosta, voi motivaation kanssa syntyä ongelmia. Tällä hetkellä, työnohjauksen käsitteen ollessa epäselvä, ohjauksen ennaltaehkäisevää vaikutusta on korostettava. Ohjattava voi muuten kokea, että työnohjausta tarvitaan oman osaamattomuuden vuoksi. Jos työnohjaus olisi työn tukikeino muiden joukossa, olisi sen haluaminen ja siihen osallistuminen luonnollista opettajille.

3 Luokanopettajien työssä jaksaminen

3.1 Työssä jaksaminen

Parhaimmillaan luokanopettaja tekee työtään innokkaasti ja motivoituneesti. Luokka on opettajalla hallinnassa ja oppituntien ulkopuoliset tehtävät hoituvat sujuvasti. Työssä jaksaminen eli työhyvinvointi tarkoittaa sekä yksilön hyvinvointia että koko työyhteisön jaksamista (Ojala & Ahonen 2005, 28). Henkinen hyvinvointi koostuu positiivisista kokemuksista ja valmiuksista kohdata haasteita rakentavalla tavalla (Furman & Ahola 2002, 12). Työhyvinvointi on tärkeää yksilön hyvinvoinnin lisäksi muun muassa yhteiskunnallisista ja taloudellisista syistä. Työlainsäädäntö vaatii, että työntekijän pitäisi jaksaa olla töissä pitkään. Työhyvinvoinnin puute voi lisätä kustannuksia työnantajalle jos työntekijät tarvitsevat apua uupumukseen tai jättäytyvät pois töistä. Työhyvinvointiin liittyen on olennaista, millaiseksi työntekijä tuntee olonsa ollessaan töissä, mihin asioihin työpaikalla keskitytään ja mihin työntekijän energia kuluu. (Ojala & Ahonen 2005, 27, 35.)

Työn imu ja työuupumus ovat työhyvinvoinnin ydinkäsitteitä ja ne vaikuttavat työssä jaksamiseen sekä jatkamiseen (Hakaniemi 2007, 14). Hakaniemen (2007) mukaan työn imu koostuu kolmesta ulottuvuudesta, jotka ovat tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Työn imu on positiivisessa yhteydessä terveyteen, työkykyyn ja työtyytyväisyyteen, sekä negatiivisessa yhteydessä työuupumukseen. Se on käänteisessä yhteydessä stressiin, sekä eläke- ja eroajatuksiin. Siihen sisältyy pysyvä myönteinen tunne ja motivaatiotila liittyen työhön. Työhyvinvointi on kohdallaan, kun opettaja kokee työssään työn imua. (Eml., 28.)

Luokanopettajan tehtävät ovat monipuolisia, sisältäen paljon muutakin kuin oppituntien pitämistä. Luokanopettaja suunnittelee opetustaan, valmistaa oppimateriaalia ja toimii vuorovaikutuksessa koulun muun henkilökunnan, oppilaiden sekä heidän vanhempiansa kanssa. Opettaja vastaa oppilaiden arvioinnista. Luokanopettajalla on oltava opettami-

ensa aineiden sisällöllistä ja pedagogista hallintaa. Luokanopettaja toimii moniammatillisessa yhteistyössä useiden tahojen kanssa. (Viinamäki 1997, 27–28.) Opettajan persoonallisuus vaikuttaa työn tekemiseen ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Niemi 1989, 84–85). Jotta opettaja pystyisi suoriutumaan työstään toteuttaen sitä arvoilleen sopivasti ja johdonmukaisesti, on hänen kehitettävä itselleen käyttöteoria. Nieminen (1989, 70, 92) sekä Leinon ja Leinon (1997, 12) mukaan opettajan työssä käytännön periaatteet, eli käyttöteoria syntyy kokemusten pohjalta. Niemi (1989) lisää, että oma käyttöteoria edesauttaa didaktiikan ja kasvatuksen hallintaa ja jäsentää tapaa hyödyntää omaa ammatillista taitoa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Emt., 82–83).

Käyttöteorian muodostamisen lisäksi opettajan on kehityttävä työssään. Hänen on osattava ajatella itsenäisesti sekä etsiä uusia tapoja tehdä työtä ja toimia erilaisissa tilanteissa, jotta kehitystä tapahtuisi. Itsereflektion hyödyntäminen on tärkeää. Kehityksen tulee olla jatkuvaa ja samalla tulee kehittää myös työyhteisöä. Esimerkiksi täydennyskoulutukset ja työnohjaus ovat keinoja kehittää omaa ammattitaitoaan. Opettajan kannattaa seurata alansa tutkimusta ja julkaisuja, jotta pysyisi ajan tasalla alalla käytävästä keskustelusta ja uudesta tiedosta. Opettajan tulee olla siis aktiivinen toimija kehittyäkseen. Aktiivisuuden tulee olla sisäistä reflektion kautta, sekä ulkoista ajankohtaista uutta tietoa seurattaessa.

Vastuu opettajan ammatillisesta kehitymisestä jakautuu opettajalle, työpaikalle sekä täydennyskoulutusjärjestelmälle. Opettajien kehittyminen on siis liitoksissa oppilaitoskohtaiseen kehittymiseen, eli työpaikkaan. (Leino & Leino 1997, 115–116.) Kun työssään voi kehittyä, työmotivaatio ja työhyvinvointi pysyvät yllä. Työn tulee tarjota onnistumisen kokemuksia, oppimista ja aikaansaamisen tunteita. Sen tulee vastata yksilön kykyjä, mutta samalla haastaa työntekijä. Työhyvinvointi kehittyy, kun työntekijällä on hallintaa omasta työstään ja siihen liittyvistä asioista. (Rauramo 2008, 169.)

Luokanopettajalla on autonomia eli ammatillinen vapaus työssään. Opettaja saa toimia ja tehdä tietyissä rajoissa päätöksiä työskennellessään. Vapauteen liittyy kuitenkin vastuu tekemisistä. (Leino & Leino 1997, 88–89; Nieminen 2006, 47.) Opettaja on opetuk-

sestaan vastuussa oppilaille, oppilaitokselle sekä kouluviranomaisille. Opettaja vastaa antamastaan opetuksesta, sen kehittämisestä ja muun muassa opetussuunnitelman noudattamisesta. Tämä vastuu on opettajan työssä itsestäänselvyys. (Leino & Leino 1997, 95–105.)

Opettajan ammatti voidaan nähdä kutsumuksena (Gold & Roth 1993, 2-5; Leino & Leino 1997, 106; Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2007, 17). Opettajan työ on sekä moraalisesti että eettisesti haastavaa. Työ voi olla yksinäistä, sillä pääosin opettaja on luokassa yksin oppilaiden kanssa. Työn ollessa näin intensiivistä, voi opettaja tarvita tukea. (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2007, 17.) Opettajan ammatti vaatii tekijältään paljon. Opettajan tulee ylläpitää jatkuvasti laajentuvaa tietopohjaa. Tästä johtuen opettajat voivat väsyä työssään ja se voi johtaa opetuksen tason laskemiseen. Oman työn ja työskentelyn käsittely on tärkeää ja se edesauttaa sitä, että omassa työssä jaksetaan paremmin. Jos opettaja kohtaa työssään stressiä, eikä hän saa apua haasteisiin, saattaa tilanne edetä työuupumuksen kautta jopa alan vaihtoon. (Gold & Roth 1993, 2-5, 17.)

Viinamäki (1997) on tutkinut naisluokanopettajien ja naissosiaalityöntekijöiden työhön liittyvää psyykkistä rasittuneisuutta. Tutkimuksessa selvisi, että 32 % vastanneista opettajista haluaisi vaihtaa työtään ja 25 % ei enää valitsisi opettajan ammattia sen haastavuuden vuoksi. Jos opettaja on masentunut, tuntuu työ usein epämiellyttävältä ja tämä voi johtaa työuupumuksen kautta ammatin vaihtoon. Hyvä psyykkinen vointi on tärkeää luokanopettajan ammatissa ja Viinamäki nostaakin työnohjauksen esille tärkeänä psyykkisiä vaikeuksia ehkäisevänä keinona. (Emt., 76, 157–158.) Viinamäen (1997) tutkimuksen tulos antaa ymmärtää, että opettajilla ei ole riittävästi tukikeinoja käytössään, koska ammatissa jaksaminen on koetuksella ja työtä haluttaisiin vaihtaa. Jos opettajalla on mahdollisuus saada apua jaksamiseen ja keinoja edesauttaa omaa työskentelyä, ei työ käy liian raskaaksi.

Työssä jaksamiseen ei ole yleispäteviä ohjeita, vaan jokaisen opettajan tulee miettiä itse mitkä asiat vaikuttavat omaan jaksamiseen (Nevalainen & Nieminen 2010, 200–202; Stenberg 2011, 133). Työhyvinvoinnin parantaminen edellyttää, että työhön liittyvät

panostukset ja vastineet ovat kohdillaan. Työ ei saa olla liian vaativaa, mutta sen tulee kuitenkin tarjota haasteita. Työstä aiheutuvaa stressiä vähentävät opettajan hyvä terveys, myönteisyys, ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot sekä elämänhallinnantunne (Suonsivu 2011, 23–24).

Kollegojen kanssa kommunikointi edesauttaa työssä jaksamista ja kehittää interpersoonallisia suhteita työpaikalla. Kollegojen tuki on työhyvinvointia edistävä tekijä. (Gold & Roth 1993, 28–29, 93, 110, 136; Suonsivu 2011, 23–24.) Vertaistuki, samanaikaisopetus ja opettajankokoukset ovat yhteisöllisiä keinoja edistää hyvinvointia (Nevalainen & Nieminen 2010, 200). Opettajat haluavat yhteisöllisten keinojen avulla lieventää työhön liittyvää stressiä. Näitä keinoja ovat esimerkiksi ilmapiirin ja yhteistyön kehitys, tehtäväjärjestelyt sekä täydennyskoulutus (Hakanen 2006, 40). Näissä jaksamista edistävässä keinoissa korostuu toisten henkilöiden merkitys. Opettajan ei kannata tehdä työtään yksin ja käsitellä asioita ainoastaan omassa päässään. Tällöin tapahtuneita tilanteita ja asioita ei pääse kunnolla purkamaan ja käsittelemään. Sen lisäksi, ettei murehdi kaikkia asioita yksin, tulisi jokaisen opettajan miettiä, minkälainen työskentelytapa sopii parhaiten itselle. Edellä mainittu on tärkeää, jotta työssä jaksaminen olisi helppoa ja työn tekeminen mielekästä.

3.2 Työssä uupuminen

Työhyvinvoinnin tutkimus on painottunut työpahoinvoinnin ja sen muotojen tutkimukseen (Hakanen 2007, 227–228; Rauramo 2008, 16; Suonsivu 2011, 13–14). Hakanen (2007, 227–228) lisää, että työtyytyväisyyttä on mitattu. Rauramo (2008, 16) ehdottaa, että tutkimuksen tulisi keskittyä ongelmien sijasta työhyvinvointiin, jotta siitä olisi hyötyä työhyvinvoinnin kehittämisessä. Käsitys opettajan työstä voi olla yleisesti ottaen vääristynyt, koska opettajan työn raskaudesta on paljon tutkimustietoa (Hakanen 2006, 29). Hakanen (2007) on tehnyt tutkimuksen työhyvinvoinnista. Tutkimus käsittelee myös työuupumusta ja työn imua. Tarkastelun kohteena tutkimuksessa ovat työpahoinvointi ja hyvinvointia uhkaavat tekijät sekä työhyvinvointi ja mahdollisuudet edistää sitä. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, joka oli suunnattu opetusalan henkilöstölle (n=3365). Tutkimus koostui seitsemästä osatutkimuksesta, joissa käytettiin kaiken

kaikkiaan kahta kvantitatiivista kyselyaineistoa ja yhtä laadullista haastatteluaineistoa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia työuupumusta ja yleistä hyvinvointia eri näkökulmista, työhyvinvointikäsitettä ja työn imua, sekä tulkita tuloksia voimavarojen menettämisen ja saavuttamisen – viitekehyksen avulla. Tutkimuksen keskeiset tulokset kertovat, että työn imu on kolmiulotteinen asia ja se koostuu tarmokkuudesta, omistautumisesta ja työhön uppoutumisesta. Työuupumus nähtiin muodostuvan väsymyksestä ja kyynisyydestä. (Emt., 20, 29, 33, 241–242.)

On yleistä, että opettaja kokee joskus olevansa väsynyt työssään. Kun tilanne töissä helpottaa, väsymyksestä palaudutaan. Väsymys voi muuttua uupumukseksi, jolloin työntekijä kokee voimattomuutta ja tarmottomuutta. Uupuminen tarkoittaa reagointia työtilanteeseen. Yleensä tällainen uupuminen on ennemminkin tunneperäistä kuin fyysistä. Työntekijä kokee riittämättömyyden ja avuttomuuden tunteita kun työn vaatimusten ja resurssien välillä on ristiriita. Väsymisen tunnistaminen ja siihen reagointi ajoissa, sekä asioiden ja elämän hallinta lisäävät jaksamista (Heiske 1997, 198–199). Stressi, työuupumus ja masennus ovat asioita, joita ulkopuolisten voi olla hankala havaita (Suonsivu 2011, 32).

Stressi tarkoittaa tilaa, jolloin ihmisen suoriutuskyky on ristiriidassa työn vaatimusten kanssa (Rauramo 2008, 58). Stressi voidaan nähdä joko yksilön ulkopuolisina tekijöinä tai tapana, jolla yksilö reagoi ulkopuolisiin asioihin. Nämä asiat ovat neutraaleja ja stressi syntyy yksilön ympäristöstä muodostamista arvioinneista ja havainnoista. (Galton & Macbeath 2008, 8-9; Gold & Roth 1993, 14–15.) Stressi voi vaikuttaa yksilöön joko positiivisesti tai negatiivisesti. Kun työntekijän kyvyt, odotukset ja työn vaatimukset ovat samansuuntaisia, syntyy positiivista kuormittuneisuutta. Työntekijän tulee sopeutua stressiin. Jos stressi on liian voimakasta, ei sopeutuminen onnistu. (Galton & Macbeath 2008, 8-9; Gold & Roth 1993, 14–15.)

Opettajien stressille on monia syitä. Syyt jakautuvat haastavaan työhön, ihmissuhteisiin ja henkilökohtaisiin asioihin. Opettajan työ nähdään itsessään stressaavana tekijänä sen sisällön ja luonteen vuoksi (Galton & Macbeath 2008, 8-9; Rauramo 2008, 57; Travers & Cooper 1996, 40–43; 51). Hakanen (2006, 33–34) tarkentaa, että nykyaikana muun

muassa työolosuhteiden epävarmuus koulujen lakkauttamisten, säästötoimien ja määrärahaisten työsuhteiden muodossa on lisännyt opettajien stressiä. Nevalainen & Nieminen (2010, 193, 195) toteavat, että arjen työssä yksin työskenteleminen ja mahdolliset opettajaa traumatisoivat tapahtuvat haastavat jaksamista. Tällaisia traumatisoivia tapahtumia ovat esimerkiksi kouluammuskelut ja -puukotukset, joita on tapahtunut viime vuosina Suomessa.

Haastavat suhteet oppilaiden kanssa vaarantavat opettajan jaksamista (Gold & Roth 1993, 17–19; Nevalainen & Nieminen 2010, 193, 195; Travers & Cooper 1996, 40–43, 51). Opettajan voi olla esimerkiksi hankala tulla toimeen oppilaiden kanssa. Opettajalla voi olla auktoriteetin puutetta tai hän voi riitaantua oppilaiden kanssa. Oppilaat voivat olla myös levottomia tai uhmakkaita, jolloin opettaja voi kokea haastavaksi heidän kanssaan työskentelyn. Jos opettajan kanssakäyminen oppilaiden kanssa vie aikaa esimerkiksi opetustyöltä, voi se turhauttaa opettajaa. Hyvärinen (2006, 126) toteaa kodin ja koulun yhteistyön olevan yksi syy stressille. Työpaikan ilmapiiri voi olla huono, jolloin suhteet kollegojen kanssa vaikuttavat negatiivisesti opettajan jaksamiseen (Travers & Cooper 1996, 40–43, 51). Henkilökohtaiset syyt liittyvät siihen, miten opettajan työ vaikuttaa hänen yksityiselämäänsä. Työ voi esimerkiksi olla kuormitus opettajan yleiselle jaksamiselle (Rauramo 2008, 57). Opettajalle stressiä voivat aiheuttaa hänen omaan henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat. Tällainen stressi voi vaikuttaa opettajan työskentelyyn (Gold & Roth 1993, 17–19). Nevalainen ja Nieminen (2010) toteavat, että stressi ja työuupumus ovat yleisiä ongelmia opetuslalla. Opettajan omalla suhtautumisella ja kyvyllä käsitellä stressiä on vaikutus stressaavien asioiden kokemiseen. Suuri työtaakka on merkittävin syy opettajien stressiin, tyytymättömyyteen ja burn outeihin. Tämä voi johtaa äärimmäisissä tilanteissa työn lopettamiseen. (Emt., 193, 195.)

Suurin osa opettajista ei ole työssään uupuneita. Kuitenkin useat stressitekijät ja niiden pitkäaikainen kesto lisäävät työuupumuksen kehittymisen mahdollisuutta. Työhön sitoutuminen on myös heikompaa kuin ennen. (Hakanen 2007, 252–253.) Opettajan tulee havaita, mitkä tekijät aiheuttavat stressiä itselle. Jos joihinkin stressitekijöihin voi vaikuttaa, niin tulee tehdä. Tärkeää on tiedostaa mistä stressiä syntyy ja seurata jos tilanne käy liian haastavaksi jaksamiselle. Tukea ja apua pitää hakea työhön riittävän ajoissa.

Yhteiskunnassamme tiedostetaan opettajien haastava ja joskus uuvuttava ammatti. Kuitenkaan kehitysehdotuksia ei esitetä, vaan todetaan vain tilanteen olevan tietynlainen. Opettajien uupumusta ei siis koeta sellaiseksi asiaksi, että jotain muutosta sen ja sen aiheuttajien suhteen pitäisi tehdä. Koko ajan muuttuvassa maailmassa yhteiskunta ja oppilaiden vanhemmat vaativat opettajalta enemmän ja enemmän.

Koulun henkilökunta on yhtä tiimiä ja eteen voi tulla joskus tilanne jossa työkaveri ei jaksaa. Avulle voi olla tarvetta vaikka kollega ei sitä osaisi pyytää. Avoimessa ja reilussa työilmapiirissä kaikkien jaksaminen on parempaa. Edellä mainitun kaltaisessa työilmapiirissä on helpompi auttaa työkaveria ja esimerkiksi hakea apua toisen puolesta. Vaikka jokainen huolehtii ensisijaisesti itsestään, vaikuttaa yhdenkin jäsenen heikko jaksaminen koko työyhteisön hyvinvointiin. Työyhteisössä kannattaa luoda tietoisesti avoin ja kannustava ilmapiiri, jotta se vaikuttaisi positiivisesti sen jäsenten työssä jaksamiseen. Riskien vuoksi opettajien tulisi tehdä työtä siten, ettei siitä tulisi pakon edessä tehtävää puurtamista ja ettei kuormitus työssä kasvaisi liian suureksi.

Rajala (2001) on tutkinut opettajien stressinhallintaa eläytymismenetelmän avulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli laatia opettajille stressinhallintaohjelma ja kokeilla sen toimintaa käytännössä. Tutkimus selvittää opettajien käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta stressinhallinnasta. Aineisto kuvaa opettajien henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä stressinhallintamenetelmiä. Kehyskertomusten avulla opettajien kirjoittamista kertomuksista nousee esille, että työnohjaus on toiminut positiivisena stressinhallinnan keinona. Työnohjaus esiintyy positiivissa yksilö- ja ryhmätarinoissa. Työnohjaus esiintyy yhtenä yhteisöllisistä selviytymiskeinoista. Stressiä aiheutti ja vähensi opettajilla samat tekijät, joita olivat esimerkiksi rehtorin vaihtuminen, rehtorin johtamistyylin muuttuminen, opettajakunnassa tapahtuneet muutokset ja koulun sisäinen kehittäminen. Opettajien positiivisessa stressinhallinnassa ilmenneet asiat olivat opettajan itse kontrolloitavia tai omaan toimintaan liittyviä asioita. (Emt., 20–21, 25–39, 51, 67.)

Työuupumus, eli burn out, on ajan kuluessa kehittyvä stressioireyhtymä (Gold & Roth 1993, 30–34; Hakanen 2006, 31–32; Hakanen 2007, 22–24; Suonsivu 2011, 28–29). Hakanen (2007, 22–24, 30) toteaa, että työntekijä antaa työlleen liikaa suhteessa siihen,

paljonko hän saa siitä vastineeksi. Silloin henkilö kokee avuttomuutta ja pettymystä työhönsä liittyen. Toisten henkilöiden tuki tuntuu olemattomalta. (Gold & Roth 1993, 30–34.) Työuupumukseen sisältyy vakavaa väsymystä, kyynisyyttä ja ammatillisen itsetunnon laskua (Hakanen 2006, 31–35; Hakanen 2007, 22–24). Uupumus ei poistu levolla tai lomalla ja suhtautuminen omaan työhön sekä oppilaisiin muuttuu. Työasiat eivät pysy enää hallinnassa ja usko omaan kykenevyyteen katoaa. Työn mielekkyys ja merkityksellisyys katoavat. Oma vaikuttaminen tilanteeseen koetaan mahdottomaksi. Työuupumuksessa työasiat ovat mielessä vapaa-ajalla ja työstä on hankala irtaantua. (Hakanen 2006, 31–35.) Työuupumusta aiheuttavat esimerkiksi työn kuormittavuuteen, työpaikan vuorovaikutussuhteisiin ja organisaation toimintaan liittyvät asiat sekä yksilölliset tekijät. Työuupumusta aiheuttavat siis samat tekijät kuin stressiä. Stressi voi muuttua uupumukseksi, jos asialle ei tehdä mitään. (Hakanen 2007, 22–24, 30.)

3.3 Työnohjaus opettajien jaksamisen tukena

Luokanopettajan ammatissa toimii usein henkilöitä, joilla on korkea työmoraali. Töitä tehdään omalla ajalla ja työhön on panostettava eri tavalla kuin moneen muuhun ammattiin. Opettajat kuormittuvat toisia ammattialoja helpommin, mikä johtaa ammatillisen kehittämisen tarpeeseen. Tällöin työnohjauksella halutaan varmistaa oman työn hyvä laatu. (Keski-Luopa 2011, 42–52.) Työnohjausta voi saada vaikka omassa työssä tai henkilökohtaisessa elämässä ei olisikaan mitään vialla. Työnohjaus on ennaltaehkäisevää toimintaa ja väline kehittää omaa ammatillisuutta. Työnohjaukseen voi lisäksi olla erityistä tarvetta. Tarve voi liittyä työyhteisöön, omaan opettajuuteen tai vaikka työn muutostilanteisiin. (Nieminen 2006, 46, Ojanen 1985, 80–81.) Opettajat kokevat tarvitsevänsä työnohjausta kun työympäristössä tapahtuu muutoksia, työ ja resurssit eivät kohtaa tai kun koulutus ja työ eivät kohtaa. (Ojanen 1985, 149–150.)

Opettajien työnohjauksen tavoitteellisuutta voidaan ajatella kaksijakoisena. Toisaalta tavoitteena on ohjattavan kehitys ja toisaalta työn laadukkuus. Tätä jaottelua toteutetaan enemmänkin hoitotyön työnohjauksessa, mutta kuitenkin sama pätee periaatteessa opetuslalla. Opettaja kehittyy itse ohjausprosessin aikana. Kun opettajan ammatilliset taidot kehittyvät, korreloituu se silloin suoraan opetuksen laadukkuuteen. (Brettschneider

1983, 10, 13–15; Keski-Luopa 2011, 8; Ojanen 1983b, 182; Paunonen-Ilmonen 2001, 29–30.) Suomessa opetuslalla ei yleensä ajatella, kuinka laadukasta opettajan toteuttama opetus on. Opettajia ei myöskään vertailla keskenään. Jokaisen opettajan velvollisuus on tarkkailla omaa opetustaan ja tehdä työnsä hyvin.

Työnohjauksen prosessi koulumaailmassa käynnistyy yleensä siten, että rehtori ottaa yhteyttä työnohjaajaan, jonka jälkeen sovitaan kartoitustapaaminen ja aloitetaan työnohjausistunnot (Helminen 2012, 168–169). Opettajien työnohjaus on useimmiten ryhmämuotoista. Ryhmän rakenne vaihtelee yhden koulun työyhteisöstä eri koulujen opettajiin tai saman aineen opettajiin. Kun on kyse yhden työyhteisön työnohjauksesta, on mahdollista paneutua ohjauksessa työyhteisön asioihin eikä vain yksilöiden ongelmiin. Työnohjauksen tavoitteena on, että opettajan ymmärrys työhön kasvaa ja havainnointi parantuu. Ohjauksessa pyritään siihen, että opettaja rohkenisi tulevaisuudessa kokeilla rohkeasti uusia ratkaisuja ja toimintatapoja. (Himberg 1996, 58.) Kouluyhteisön työnohjauksessa on käsitelty esimerkiksi johtajuuteen, oman perustehtävän selkiyttämiseen ja tunnemaailmaan liittyviä teemoja (Helminen 2012, 170).

Sava (1987) on tehnyt määrällisen tapaustutkimuksen opettajien lukuvuoden kestäneestä työnohjauksen työskentelyprosessista, jossa tutkija itse toimi työnohjaajana. Tutkimukseen osallistui kaksi ohjattavaa ryhmää. Sava tutki työnohjauksen työskentelyprosessin lisäksi opettajien kokemuksia työnohjauksesta. Työnohjaus tapahtui ryhmämuotoisena ja oli välillistä työnohjausta. Työnohjattavilla oli pääosin positiivisia ajatuksia työnohjauksesta heidän aiemman kokemuksensa perusteella. Tutkimuksen ryhmät koontuivat tapaamisiin joka toinen viikko. Ryhmissä toimintamuotona käytettiin suurimmilta osin keskustelua ja ongelmanratkaisumenetelmää, toiminnallisia malleja kehitettiin toisessa tutkimuksen ryhmistä. Työnohjauksen olisi hyvä kestää ryhmämuotoisena vähintään vuoden. Sava näkee kollegiaalisen työnohjauksen eli omassa työympäristössä tapahtuvan työskentelyn hyväksi työnohjauksen toteutustavaksi. (Emt., 67, 89, 161–166.)

Onnismaa (2010) on koonnut opettajien työhyvinvoinnista raportin, jossa todetaan, että työnohjaus on aika ja paikka keskustella työstä. Työnohjaus tarjoaa ohjattavalle uusia

näkökulmia ja sillä on positiivinen vaikutus työlle. Työnohjauksessa pyritään selkiyttämään työn perustehtävää. (Emt., 57–58.) Alila (2014) on tutkinut kuinka opettajataustaiset työnohjaajat käsittävät työnohjauksen inklusiivista opettajuutta tukevana toimintana. Hän sai selville, että työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Inklusiivista opettajuutta tukevan työnohjauksen erityispiirteiksi Alila eritteli työnohjauksen periaatteet, työnohjauksen käytännön toteutuksen ja työnohjauksen eroavuuden muista työmuodoista. (Emt., 86, 122.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opettajan työ on muuttunut ja nykyään työnkuva on erittäin monipuolinen (Leino & Leino 1997, 9-10; Stenberg 2011, 133). Työn vaativuus on lisääntynyt. On tärkeää, että työntekijä jaksaa innostua uusista asioista ja työnsä kehittämisestä. Negatiivinen suhtautuminen muutoksiin voi aiheuttaa kriisejä ja stressiä työntekijälle. (Leino & Leino 1997, 40.) Opettajaa työssään motivoivia tekijöitä ovat esimerkiksi työn itsenäisyys, hyvät oppilassuhteet ja innovatiiviset työskentelytavat (Hakanen 2006, 38–40). Opettajan työssä jaksaminen on tärkeää. Työnohjaus on yksi työssä jaksamista edistävä keino (Nevalainen & Nieminen 2010, 200). Työnohjauksessa käsitellään ohjattavan työtä ja työskentelyä säännöllisissä istunnoissa (Ojanen 1983b, 194; Paunonen-Ilmonen 2001, 29–30). Sen tavoitteena on kehittää ymmärrystä työstä sekä kehittää yksilön taitoja ja ammatillista orientaatiota. Työnohjaus haastaa ohjattavan tutkimaan omaa työtänsä. (Armstrong 2009, 6-7.)

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia työnohjausta työssä jaksamisen tukena luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan. Rajasin tutkimukseni aiheen käsittelemään työnohjausta opettajan hyvinvointia ja työtä edistävänä toimintana. Työnohjaus ei ole vakiinnuttanut asemaansa luokanopettajien työssä jaksamisen tukikeinona. Halusin tutkia millaisena tukena työnohjaus käsitetään. Työnohjauksen lisäksi olen käsitellyt tutkimuksessani opettajien työssä jaksamista ja uupumista kuvatessani opettajan työtä ja työnohjauksen tarvetta. Luokanopettajan jaksaminen voi olla moniulotteisessa työssä koetuksella. Opettajien uupuminen ja alan vaihto ovat nykyään valitettavan yleisiä. On siis perusteltua tutkia, mikä auttaisi muiden jo olemassa olevien keinojen ohella opettajia jaksamaan työssään hyvin, etteivät tilanteet kärjistyisi työuupumukseen asti.

Luokanopettajat valikoituivat tutkimushenkilöikseni, koska heillä on eniten tietoa luokanopettajan työstä ja näkemystä, millainen työnohjaus edistäisi jaksamista. Luokan-

opettajaopiskelijat valikoituivat tutkimushenkilöikseni, koska heillä on ajankohtaisin tieto luokanopettajakoulutuksesta ja heillä on näkemystä pian työelämään siirtyvien luokanopettajien tuen tarpeesta. Tästä eteenpäin tutkimusprosessia ja tuloksia kuvatesani, opettajilla viitataan luokanopettajiin ja opiskelijoilla luokanopettajaopiskelijoihin.

Tutkimukseni tarkoitus on hakea vastausta seuraavaan tutkimusongelmaan: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on opettajien työnohjauksesta? Olen asettanut tutkimusongelmalle neljä tutkimuskysymystä:

1. Miksi työnohjausta pidetään tärkeänä?
2. Miten työnohjaus toteutuu luokanopettajan työssä?
3. Miten työnohjaus tukee luokanopettajan työtä?
4. Miten luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksesta eroavat?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Pro gradu – tutkielmani tutkimussuuntaus on fenomenografia. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tutkii ihmisten käsityksiä ja erilaisia ymmärtämisen tapoja liittyen johonkin ilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164; Koskinen 2011, 267; Metsämuuronen 2000, 22; Uljens 1989, 10). Fenomenografiassa ihmisten käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja ja ne ovat merkitykseltään mielipiteitä syvempiä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164). Käsitys tarkoittaa yksilön tapaa ymmärtää jokin tietty ilmiö. Yhden yksilön subjektiivinen käsitys on fenomenografiassa kiinnostava ainoastaan suhteessa toisiin käsityksiin. (Uljens 1989, 10, 42.) Käsitykset voivat muuttua ajan kuluessa, eli ne eivät ole pysyviä (Metsämuuronen 2000, 22). Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Nykyään fenomenografisen tutkimuksen kohteiksi ovat laajentuneet kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät ilmiöt. Metodologiaa on käytetty pääosin Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. Suomessa tutkimussuuntausta on hyödynnetty tutkimuksissa 1980-luvulta eteenpäin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografiassa korostetaan tiedon perustana ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia. Fenomenografiassa huomio kiinnitetään yksilön minään, subjektiin eli havaintoihin, ajatteluun ja tunteisiin. Niikko (2003) vertaa fenomenografiaa fenomenologiaan. Fenomenografiassa tutkinnan kohteena ovat psyykkiset ilmiöt, kuten tunteet, ajatukset ja mielikuvat jostain asiasta, kun taas fenomenologiassa tutkitaan itse ilmiötä. (Emt., 9, 12–13.) Maailmaa tutkitaan jonkun ymmärryksen ja kokemuksen kautta, jolloin täytyy muistaa, etteivät kokemukset ja todellisuus ole verrattavissa keskenään. Todellisuus rakentuu yksilölle hänen kokemuksensa kautta. Tästä johtuen fenomenografiassa puhutaan toisen asteen näkökulmasta, mikä tarkoittaa että tutkitaan henkilöiden käsityksiä todellisuudesta. Ihmisillä on erilaiset näkökulmat ja käsitykset todellisuudesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton 1981, 178; Niikko 2003, 15, 24–25.)

Koskinen (2011, 270) toteaa, että yleinen fenomenografian aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, mutta myös tutkimushenkilöiden kirjoittamaa tekstiä on tutkittu fenomenografian keinoin. Kyseisen tutkimustavan tehtävänä on pyrkiä löytämään ja systemaattisesti luokittelemaan ihmisten käsityksiä todellisuudesta. Tutkimustyön tuloksena muodostetaan kategorioita aineistosta. (Marton 1981, 180–181.) Tarkoituksena ei ole tuottaa yksilötason kuvauksia käsityksistä, vaan selvittää käsitysten eroja tietyn tutkimusjoukon sisällä ja nähdä minkälaisia käsityksiä joukossa on jostain tietystä asiasta. Fenomenografiassa aineisto toimii tutkimuksen ja kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Limberg 2000, 58.)

Laadullisen tutkimuksen metodologioista fenomenografia soveltui tutkimukseeni parhaiten. Tutkimusmenetelmää pohtiessani minua kiinnosti fenomenologialle ominainen tapa tutkia ilmiötä objektiivisesti. Tällöin en kuitenkaan olisi saanut tietoa minkälaisen merkityksen opettajat ja opiskelijat antavat työnohjaukselle käsityksissään. Tutkiessani luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta oli perusteltua käyttää fenomenografiaa. Tutkimukseni tuloksissa olennaista oli tutkimushenkilöiden käsitykset sekä niiden erilaisuudet ja samanlaisuudet. Tutkimuksessani on havaittavissa selvästi toisen asteen näkökulma tutkiessani toisten henkilöiden käsityksiä todellisuudesta.

4.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston hankinta

Laadulliselle tutkimukselle ominainen aineistonkeruumenetelmä on olemassa oleva tai tuotettu teksti, jossa näkyy tutkittavien näkökulma liittyen tutkittavaan ilmiöön (Eskola & Suoranta 1999, 15–24). Silverman (2005, 349) toteaa, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus on sanoa paljon vähästä. Olennaista on suhteellisen pieni aineisto, joka kuitenkin kertoo paljon tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tarkoittaa, että tutkimushenkilöillä on oltava paljon tietoa tutkittavasta aineistosta ja täten tutkimusjoukon valinta on perusteltua. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole yleistää, vaan kuvata ja tulkita jotain asiaa tietyistä näkökulmista. Aineistoa on riittävästi kun saturaatio täyttyy, eli tutkija ei saa enää mitään uutta tietoa aineistosta tai kun tietoa on riittävästi tutkimuksen kannalta. (Eskola & Suoranta 1999, 60–64; Puusa & Juuti 2011, 55.)

Yritin ensin saada tutkimushenkilöikseni työnohjausta saaneita opettajia, mutta en onnistunut siinä. Otin yhteyttä kolmeen työnohjaajaan ja pyysin heitä auttamaan potentiaalisten tutkimushenkilöiden tavoittamisessa. Yksi työnohjaajista välitti viestini eteenpäin yhdelle ohjausryhmälle, toinen ei voinut auttaa ja kolmannelta en saanut vastausta. Jouduin luopumaan suunnitelmastani ja päätin sen jälkeen valita tutkimushenkilöikseni luokanopettajia, riippumatta siitä olivatko he saaneet työnohjausta. Lisäksi päätin kerätä aineistoa luokanopettajaopiskelijoilta. Kiviniemi (2007, 70) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa eri tutkimuksen vaiheisiin joudutaan palamaan tutkimuksen edetessä. Esimerkiksi aineiston keruuseen liittyvät asiat voivat muuttua. Tutkielmassani jouduin muuttamaan ennalta suunniteltua aineistoa kahteen kertaan, ensin vaihtamalla tutkimushenkilöiksi luokanopettajat ja sen jälkeen lisäämällä tutkimushenkilöiksi vielä luokanopettajaopiskelijat, jotta aineistoni olisi mahdollisimman monipuolinen.

Keräsin aineistoni opettajilta ja opiskelijoilta kirjallisen kyselylomakkeen avulla. Informoin tutkimushenkilöitä tutkimuksestani kyselylomakkeen liitteenä olleessa saatekirjeessä (ks. liite 1 & 2) eettisten periaatteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5-6). Opiskelijoille lähetetty kysely poikkesi hieman luokanopettajille suunnatusta (ks. liite 3 & 4). Kyselylomakkeeni sisälsi monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä, sekä yhden niin sanotun sekamuotoisen kysymyksen, jossa yhden vas-

tausvaihtoehdon vastaaja sai tarvittaessa määritellä itse (Vilkka 2007, 62). Vilkka (2007, 64) toteaa, että kyselylomake on onnistunut kun tutkittavilla on riittävästi tietoa vastata tutkijan kysymyksiin. Tämä tavoite onnistui mielestäni tutkimuksessani, koska sekä luokanopettajat että luokanopettajaopiskelijat olivat vastanneet hyvin kyselylomakkeisiini.

Pro gradu – tutkielmani tutkimushenkilöiksi valikoituivat lopulta yhden Lapissa sijaitsevan peruskoulun luokanopettajat. Luokanopettajia koululla oli 18 ja heistä kahdeksan vastasi kyselylomakkeeseeni. Otin ensin yhteyttä kyseisen koulun rehtoriin ja esittelin pro gradu – tutkielmani. Sen jälkeen tein kirjallisen tutkimuslupa-anomuksen. Saatua tutkimusluvan koulun rehtorilta, vein kirjalliset kyselylomakkeet ja saatekirjeet koululle. Rehtori välitti ne eteenpäin opettajille (ks. liite 5). Aineisto kerättiin yhden arkiviiikon aikana marraskuussa 2014. Opettajat palauttivat kyselylomakkeet koulusihteerin kansliaan palautuslaatikkoon.

Hain aineistoni sovitusti aineistonkeruuviikkoa seuraavana maanantaina. Kyselylomakkeita oli palautettu seitsemän kappaletta. Sovimme rehtorin kanssa, että hän lähettäisi opettajille muistutusviestin tutkimukseeni osallistumisesta ja kyselylomakkeeseen vastaamisesta. Koulun luokanopettajat saivat neljä arkipäivää lisää vastausaikaa. Tänä lisäaikana vielä yksi kyselylomake palautettiin. Palautetuissa kyselylomakkeissa osa vastauksista oli niukkoja, joten päätin kasvattaa aineistoani lähettämällä hieman muokatun kyselylomakkeen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutusohjelman 4. ja 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoille. Halusin näin täydentää ja monipuolistaa aineistoani.

Otin yhteyttä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan amanuenssiin, joka välitti kyselylomakkeeni saatteineen sähköpostitse 4. ja 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoille. Opiskelijoilla oli viikko vastausaikaa joulukuussa 2014. Täytettyjä kyselylomakkeita sain määräaikaan mennessä takaisin yhdeksän kappaletta. Näistä luokanopettajaopiskelijoiden yhdeksästä täytetystä kyselylomakkeesta ja kahdeksasta kappaleesta luokanopettajien täyttämistä kyselylomakkeista sain riittävän aineiston voidakseni vastata tutkimuskysymyksiini.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysia tehdessään tutkijalla voi olla ennakko-oletuksia tuloksista, mutta pyrkimyksenä on kuitenkin yllättyä niistä ja täten oppia tutkittavasta ilmiöstä jotain uutta (Eskola & Suoranta 1999, 15–24). Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan jonkin teoreettisen viitekehyksen puitteissa, eli jostain tietystä näkökulmasta (Alasuutari 2011, 79). Tarkastelen aineistoani työssä jaksamisen näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa kuten fenomenografiassa aineiston analyysi on prosessiluonteista ja aineistoa voi käsitellä jo sen keräämisen aikana. Tulosten esittelyssä olennaista on ehjä kokonaisuus ja keskeisten asioiden löytäminen aineistosta, joiden varaan analyysin voi rakentaa. (Limberg 2000, 58.)

Fenomenografisessa aineiston analyysissa on Uljensia (1989) ja Niikkoa (2003) mukailen neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi ja valitaan merkitysyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause tai kappale. Toisessa vaiheessa jaetaan merkitysyksiköt tutkimusongelmien valossa käsiteryhmiin, jolloin merkitysyksiköistä muodostuu eri teemoja. Aineistosta voidaan luokitella esimerkiksi samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja harvinaisuuksia. Tutkija muodostaa jokaiselle käsiteryhmälle eri kriteerit. Kolmannessa vaiheessa ryhmistä muodostetaan alatasen kategorioita. Jokainen alakategoria kertoo jotain erilaista tavasta käsittää ilmiö, eli tässä tapauksessa tavasta käsittää työnohjaus. Kategorioilla tulee olla selkeät erot ja ne eivät saa olla keskenään limittäisiä. Neljännen vaiheen tarkoituksena on alatasen kategorioita yhdistelemällä muodostaa kuvauskategoriat. Ne toimivat yhteenvetona ja tutkimustoiminnan päätuloksena. (Niikko 2003, 33–38; Uljens 1989, 39–51.)

Kirjoitin luokanopettajilta kerätyn aineiston puhtaaksi tietokoneella. Siirsin yhteen tiedostoon kaikki avoimien kysymysten vastaukset ja toiseen suljettujen kysymysten 1, 4 ja 6 vastaukset. Luokanopettajaopiskelijoilta kerätyn aineiston olin tallentanut valmiiksi omaan tiedostoon. Siirsin vastaukset kahteen eri tiedostoon samalla periaatteella kuin olin aiemmin tehnyt luokanopettajien vastauksille. Opiskelijoille lähetetty kyselylomake poikkesi hieman alkuperäisestä, joten kysymykset 1, 3 ja 5 ovat suljettuja kysymyksiä ja loput avoimia. Avoimet kysymykset analysoin fenomenografialle ominaisella menetel-

mällä. Suljettujen kysymysten vastauksien avulla sain ymmärrystä vastaajien käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä. Näiden kysymysten vastaukset on sijoitettu tuloslukuihin. Käsitteelin luokanopettajien ja opiskelijoiden vastaukset erillisinä aineistoina. Molemmat aineistot analysoin samalla tavalla.

Ensin analysoin luokanopettajien aineiston avoimien kysymysten osalta. Luin tiedoston, jossa oli vastaukset kaikessa rauhassa pariin kertaan läpi. Fenomenografiassa muodostetaan aineistosta kokonaisuus, eikä keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Yhdistin avoimien kysymysten vastaukset yhtenäiseksi aineistoksi, enkä analysoinut aineistoa vastaus kerrallaan. Valitsin merkitysyksiköikseni aineistosta kohtia, jotka olivat pituudeltaan yhdestä sanasta yhteen lauseeseen. Esitin laatimani analyysikysymykset aineistolle ja alleviivasin erivärisillä värikynillä jokaiseen kysymykseen sopivat kohdat aineistosta. Tarkistin alleviivaamattoman aineiston sen varalta, että siinä olisi jotain mielenkiintoista. En löytänyt enää merkitysyksiköitä aineistosta, joten laitoin syrjään lopun aineiston. Tämän jälkeen otin käsittelyyni alleviivaamani merkitysyksiköt. Kirjoitin ne erikseen paperille ja leikkasin jokaisen merkitysyksikön irti. Luokanopettajien aineistosta tuli 70 merkitysyksikköä. Luokanopettaja-opiskelijoiden aineiston analyysi eteni samalla tavalla kuin edellä on kuvattu. Muutin analyysikysymyksiä aloittaessani käsittelemään luokanopettajien aineistoa. Opiskelijoiden aineistosta löysin 161 merkitysyksikköä.

Leikattuani yksiköt siirryin analyysin toiseen vaiheeseen ja aloin ryhmittelemään niitä. Tämän vaiheen toteutin paperinpalasten kanssa lattialla, koska siten pystyin hahmottamaan aineiston parhaiten. En muuttanut merkitysyksiköiden sanamuotoja, vaan annoin niiden olla ennallaan, kuten ne oli kyselylomakkeisiin kirjoitettu. Pyrin ryhmittelemään samankaltaisuuksia aineistosta ja tällä tavoin muodostin merkitysyksiköistä laajempia ryhmiä. Osa merkitysyksiköistä oli helppo yhdistää ryhmiksi, koska ne olivat niin samankaltaisia. Pidin välillä taukoa analyysin teosta, jotta pystyin katsomaan aineistoa taas uusin silmin palatessani ryhmittelyn pariin. Osaa merkitysyksiköistä siirtelin ryhmästä toiseen, kunnes löysin jokaiselle yksikölle sopivan paikan. Muodostin jokaiselle käsiteryhmälle kriteerit, jotka rajasivat juuri tietyt merkitysyksiköt ryhmään kuuluviksi. Tutkijana tein päätökset ryhmien rajoista. Tämän vaiheen toteutin osittain yhtä aikaa

molempien aineistojen kanssa. Käsiteryhmiä muodostaessani huomasin joitain eroja opettajien ja opiskelijoiden aineistojen välillä.

Muodostettuani ryhmät merkitysyksiköistä, aloitin analyysin kolmannen vaiheen eli alakategorioiden luomisen käsiteryhmiä yhdistelemällä. Kategorioita muodostaessani, kirjoitin jokaiselle alakategorialle kriteerit, jotta ne eivät olisi limittäisiä ja niillä olisi selvät rajat suhteessa toisiinsa. Nämä kategoriat pyrkivät kuvaamaan erilaisia käsityksiä työnohjauksesta. Ensin muodostin alakategoriat opettajien aineistosta ja sen jälkeen opiskelijoiden aineistosta. Taulukossa 1. olen kuvannut luokanopettajaopiskelijoilta kerätyn aineiston käsiteryhmien muodostumisen merkitysyksiköistä ja alakategorioiden muodostumisen käsiteryhmistä.

Taulukko 1. Esimerkki luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä. Alakategorioiden muodostuminen.

Merkitysyksiköt	Käsitoryhmä	Alakategoria
Toimiva keskusteluyhteys	Hyöty työyhteisölle	Tuki sosiaalisille suhteille
Työyhteisöön liittyvät		
Ilmapiiri paranee	Työyhteisön ilmapiirin parantuminen	
Hyvinvoiva ope oppilaiden etu	Opettajan hyvinvointi vaikuttaa oppilaisiin	
Jos ope voi hyvin, hän jak-saa auttaa ja paneutua op-pilaiden ongelmiin		
Selkeyttä työminäänsä	Perustehtävän kirkastumi-nen	Työnkuvan selkiytyminen
Löytämään luontaisen ta-van toimia		
Työn laatu paranee	Työn laadukkuus	
Työn suhteutus kohtuulli-suuteen	Työn hallinta	
Työmäärän säätely		
Mahdollisuus kehittää itse-ään	Työssä kehittyminen	Työssä kehittyminen
Oman työn tutkiminen		
Oman ammatillisen kasvun tueksi	Ammatillinen kasvu	
Kasvamaan ammatillisesti		
Työ mielekästä kun saa tukea	Työn mielekkyys	Työhyvinvoinnin ylläpitä-minen
Työn mielekkyyden säily-minen ja lisääntyminen		
Open elämänlaatu paranee & vaikuttaa vapaa-ajan hyvinvointiin	Opettajan hyvinvoinnin parantuminen	
Pienentää huolia		
Vaihtamista miettivät opet jaksaisivat alalla	Ammatissa pysyvyys	Työssä jaksaminen
Vaikutusta ammatissa py-symiseen		
Auttaa työssä jaksamisessa	Työssä jaksaminen paranee	
Ei syntyisi patoutumia tai hankalaa ilmapiiriä	Ennaltaehkäisevä toiminta	
Tukea tulisi antaa jo ennen kuin on akuutti tarve		
Ennen kuin tulee lopullinen uupuminen		

Taulukosta 1. voi nähdä miten käsiteryhmistä on muotoutunut alakategorioita. Taulukko pyrkii havainnollistamaan tekemääni analyysia, eikä siinä ei ole nähtävillä esimerkiksi kaikkia analysoimiani merkitysyksiköitä.

Neljännessä analyysin vaiheessa tehtävänäni oli muodostaa alakategorioista tulokset selkeästi esittävät kuvauskategoriat. Uljens (1989, 41) korostaa, että kuvauskategorioiden abstraktiudesta huolimatta niiden tulee vastata aineistoa todenmukaisesti. Tässä vaiheessa molemmat aineistot olivat itselle jo hyvin tuttuja ja alustavat kuvauskategoriat olivat muotoutuneet jo päässäni. Opettajien aineistosta muodostui lopulta kolme kuvauskategoriaa ja opiskelijoiden käsityksiä muodostui kuvaamaan neljä kuvauskategoriaa. Taulukossa 2. on kuvattu luokanopettajaopiskelijoiden aineiston kahden kuvauskategorian syntyminen alakategorioista.

Taulukko 2. Esimerkki luokanopettajaopiskelijoiden aineiston analyysistä. Kahden kuvauskategorian muodostuminen.

Alakategoria	Kuvauskategoria
Opettajan työn vaativuus	Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä
Yksin kannettava vastuu	
Ihmissuhteiden haastavuus	
Jaksamisen olennaisuus	
Työhyvinvoinnin ylläpitäminen	Työnohjaus opettajan työn tukena
Työssä jaksaminen	
Tuki sosiaalisille suhteille	
Työnkuvan selkiytyminen	
Työssä kehittyminen	

Taulukossa 2. on nähtävillä miten kuvauskategoriat *Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä* ja *Työnohjaus opettajan työn tukena* ovat syntyneet alakategorioista.

Kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus, joka voi olla hierarkkinen, vertikaalinen tai horisontaalinen. Hierarkkisessa toiset käsitykset ovat muita kehittyneempiä tai laajempia, vertikaalisessa järjestelmässä luokat järjestetään jonkin kriteerin pohjalta järjestykseen ja horisontaalisessa mallissa luokat ovat samanarvoisia. (Uljens 1989, 41.) Viides analyysin vaihe tutkimuksessani oli kuvauskate-

gorioiden muodostaminen molemmista aineistoista. Molemmat syntyneet kuvauskategorijärjestelmät ovat horisontaalisia, eli kaikki kuvauskategoriat ovat samanarvoisia.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen on oltava luotettava sekä aineistonsa, tutkimusmenetelmänsä että tulostensa puolesta. Tutkimuksen tulee olla objektiivinen. Objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tiedostaa subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 1999, 15–24). On tutkijan tehtävä pitää huolta siitä, että tutkimus toteutuu eettisesti oikean tutkimuskäytännön mukaan ja siitä, että tutkimus on luotettava. Tutkittava ilmiö kuvataan selkeästi ja valitun tutkimusmenetelmän avulla pitää kyetä tuottamaan relevanttia ja luotettavaa tietoa tutkittavasta asiasta. Omia valintoja tutkimuksen kulkuun liittyen tarkastellaan kriittisesti ja tutkijan tulee ymmärtää kuinka tutkimus toteutetaan. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuksen metodologian ja asetettujen tutkimuskysymysten on sovellettava tutkittavaan ilmiöön. (Hirvonen 2006, 38–45; Puusa & Kuittinen 2011, 171–172). Tutkielmasani fenomenografia on sekä tutkimusmenetelmänä, että analyysitapana soveltuva, tutkittaessa luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta. Asettamani tutkimuskysymykset mahdollistivat tutkimusongelmani tutkimisen.

Eskola & Suoranta (1999, 52) toteavat, että tutkimusta tehdessä eettisiä ongelmia voi esiintyä tiedon hankintaan ja sen käyttöön liittyen. Ensisijaisesti tulisi käyttää vain primärilähteitä. Tieteellistä tutkimusta tehdessä, lähteisiin tulee viitata asianmukaisella tavalla. (Mäkinen 2006, 128–130; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.) Olen viitannut asiaankuuluvalla tavalla lähdeaineistoon ja käyttänyt ensisijaisesti primärilähteitä. Jotta tutkimus olisi luotettava, tutkija on kuvattava tutkimusprosessinsa lukijoille ja muulle tiedeyhteisölle. Aineistoa esitellessään, tutkija tekee siitä tulkintoja. Nämä tulkinnat on aiheellista perustella. (Kiviniemi 2007, 81, 83; Puusa & Kuittinen 2011, 171–172; Eskola & Suoranta 1999, 56–58.) Itse olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusprosessini ja analyysini mahdollisimman tarkasti auki.

Aineisto on kerättävä harkinnanvaraisesti. Olennaista ei ole niinkään määrä vaan laatu. Tämä näkyy siinä, että tutkimushenkilöt valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Eskola &

Suoranta 1999, 15–24.) Kyselyä tehdessä tutkimusjoukon valinta on perusteltava ja aineistoa on oltava riittävästi, jotta tutkimus edustaa todellisuutta tarpeeksi hyvin (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 70–71). Tutkielmassani tutkimushenkilöiden määrä (n=17) ei ole kovin suuri, mutta tutkimushenkilöt ovat päteviä vastaamaan tutkimukseeni. Kun tutkimuksen aineisto kerätään kyselyllä, tutkijan on muistettava noudattaa hyviä eettisiä käytäntöjä. Kyselylomakkeiden on vastattava tutkimuskysymyksiin, jotta niillä kerätystä aineistosta olisi hyötyä. Tutkimusta tehdessä tutkijan täytyy noudattaa yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa prosessin vaiheissa. Kysely on suunnattava oikealle kohdejoukolle ja kysymysten on oltava yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla johdattelevia. (Vilkka 2007, 149–150.)

Erityisesti määrällistä, mutta myös laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuksen tulee olla reliaabeli ja validi. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä tutkimusta toistettaessa. (Vilkka 2007, 149–150.) Huusko ja Paloniemi (2006, 169–170) toteavat kuitenkin, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole vaatimusta tutkimuksen toistettavuudesta, koska tutkimuksen tulokset ovat aina tutkijan subjektiivinen näkemys asiasta. Validiteetti tarkoittaa, että tutkimuksen pitää vastata siihen, mitä sen on pitänytkin tutkia. Tutkimuksen teorian ja käsitteiden pitää olla yhteneväisiä lomakkeen kanssa. (Vilkka 2007, 149–150.) Jos kysely ei vastaa haluttuihin asioihin, on tutkimuksen validiteetin kanssa ongelma (Mäkinen 2006, 92–93). Tutkimuksessani sain kyselylomakkeilla vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Anonymiteetin antaminen tutkittaville on tärkeää. Kun tutkija lupaa tutkittavilleen anonymiteetin, helpottaa se tutkijan tutkimuksen tekemistä. Tutkittavat vastaavat mahdollisesti rehellisemmin ja avoimemmin, kun heidän henkilöllisyytensä ei tule julki. Tutkija lupaa tutkimushenkilöilleen, että aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Tutkija tuo julki, kuinka hän todellisuudessa takaa anonymiteetin ja kuinka hän aineistoa käsittelee. (Mäkinen 2006, 114–116.) Tutkimusta tehdessä on kunnioitettava tutkittavien ihmisarvoa, toimittava luottamuksellisesti ja pidettävä tutkimuskäyttöön kerätyt tiedot salassa. (Eskola & Suoranta 1999, 56–58). Lupasin tutkimushenkilöilleni saatekirjeissä, että heidän anonymiteettinsä turvataan. Luokanopettajat palauttivat vastauksensa nimetöminä palautuslaatikkoon ja luokanopettajaopiskelijat palauttivat vastauksensa minulle

käytännön syistä sähköpostitse. Tallensin sähköpostien liitteinä olleet vastaukset välittömästi nimeten tiedostot saapumisjärjestyksessä opiskelija 1- opiskelija 9. Tutkielmassani on puhuttu Lapin alueella sijaitsevasta peruskoulusta, jolloin ei voi tietää mikä koulu on kyseessä. Luokanopettajaopiskelijoita on 4. ja 5. vuosikurssilla niin paljon Lapin yliopistossa, että tutkielmastani ei voi yhdistää kenenkään vastauksia tiettyyn henkilöön.

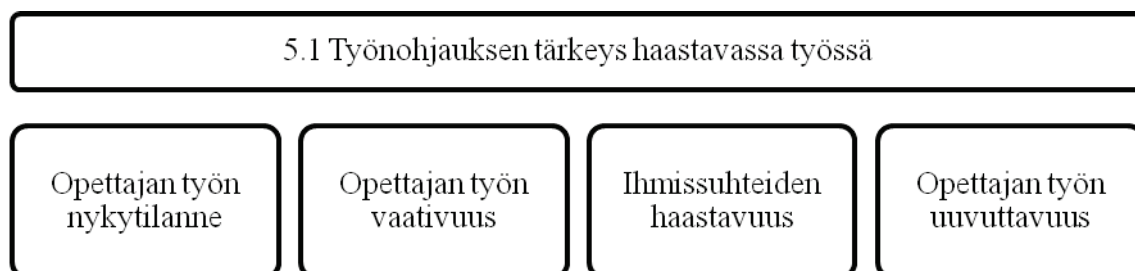
Fenomenografista tutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos kaikki aineiston osat on mahdollista sijoittaa aineiston pohjalta luotuun kuvauskategoriajärjestelmään. Analyysiprosessi kirjoitetaan mahdollisimman selkeästi auki ja analyysia ei saa jättää kesken. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170.) Tutkimuksessa tutkittavien käsitykset kuvataan mahdollisimman tarkasti ja tutkijan tulkinnat aineistosta pitää olla hyvin perusteltu ja (Aaltio & Puusa 2011, 157). Tutkijan on kyettävä perustelemaan tutkimuksensa tulokset (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 70–71). Analyysissani olen sijoittanut kaikki aineiston osat kuvauskategorioihin. Analyysiprosessin olen kuvannut tarkasti vaihe vaiheelta. Olen esimerkein havainnollistanut, kuinka olen analyysia konkreettisesti tehnyt. Pyrkimyksenäni on ollut tehdä tutkimusprosessi läpinäkyväksi lukijalle. Saamani tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat olen kuvannut johdonmukaisesti ja perustellut ne.

5 Luokanopettajien käsitykset työnohjauksesta

Tulosluvuissa 5 ja 6 käsittelen sitä, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajien työnohjauksesta. Olen analysoinut aineistot erikseen. Tässä luvussa esittelen luokanopettajien aineiston tulokset ja seuraavassa luvussa luokanopettajaopiskelijoiden aineiston tulokset. Opettajien aineistosta syntynyt kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen ja muodostuneet kuvauskategoriat vastaavat tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymykseen 1.4 vastaan pohdinnassa.

5.1 Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä

Vastaan seuraavaksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Esittelen kuviossa 1 keskeisiä piirteitä työnohjauksen tarpeesta luokanopettajien käsityksien mukaan.



Kuvio 1. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksen tärkeydestä

5.1.1 Opettajan työn nykytilanne

Tämä alakategoria kuvaa, millaisena luokanopettajan työn nykytilanne esiintyy luokanopettajien käsityksissä. Opettamisen luonne on muuttunut viime vuosikymmeninä. Työ on nykyään monipuolisempaa kuin ennen. (Leino & Leino 1997, 9-10; Stenberg 2011, 133.) Sen vuoksi työ voi usein olla uuvuttavaa. Tutkimuksessani opettajan työ nähtiin erilaisena aikaisempaan verrattuna, esimerkiksi laajentuneen, moniulotteisen työnkuvan ja vastuun kasvamisen vuoksi. Luokanopettajan työ koettiin ihmissuhdetyönä, johon sisältyy haastavia tilanteita.

Työ on ihmissuhdeammatti[...]

Työnkuva on nykyään niin moninainen [...]

Työn moninaisuuden lisäksi osa vastaajista totesi työssä olevan kiire, koska tehtävää on niin paljon. Työhön kuuluvien ja kuulumattomien asioiden välistä rajaa pohdittiin. Spoof (2007) on tutkimuksessaan opettajien eettisistä pohdinnoista saanut samankaltaisia tuloksia. Hänen mukaansa opettajat tekevät useimmin työtänsä liikaa kuin liian vähän. (Emt., 145–146.) Tämän seurauksena opettajalle voi syntyä uupumusta. Moni luokanopettaja tekee työtään vapaa-ajalla, koska työ halutaan hoitaa kunnolla. Opettajan työ on sellaista, että sitä ei voi koskaan saada täysin valmiiksi. Opettajan jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että raja työhön kuuluvien ja kuulumattomien asioiden välillä olisi selvä.

Kiire, uudet asiat työssä,[...]

Rajan vetäminen työtehtäviin kuuluvien ja kuulumattomien asioiden välillä on epäselvä.

Eräs vastaajista nosti inklusion esille opettajan työhön liittyen. Inklusion tavoite kuvastaa osaltaan koulumaailman nykytilannetta ja kertoo kuinka opettajan toimenkuva on muuttunut viime aikoina. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 19) todetaan, että opettajan tulee ottaa huomioon yksittäisen oppilaan oppimistyyli, kehitystaso ja tausta opetusta toteutettaessa. Tämä tarkoittaa nykyään inklusiota tavoiteltaessa sitä, että luokanopettaja opettaa eritasoisia oppilaita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muuttuvat vuonna 2016. Opetushallitus hyväksyi uudet opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2014, 29) opetuksen eriyttämisen todetaan olevan opetuksen pedagoginen lähtökohta. Tämä velvoittaa opettajan eriyttämään opetuksen ja oppimiseen tähtäävän toiminnan jokaiselle oppilaalle sopivaksi.

Inklusion myötä erityisoppilaiden asiat ovat kaatuneet luokanopettajan syliin. Jotkut tapahtumat ovat vaikeita käsitellä koska ei ole EO-koulutusta (erityisopettajan koulutusta).

5.1.2 Opettajan työn vaativuus

Luokanopettajan työ koettiin yleisesti raskaana. Osaltaan sitä perusteltiin moniulotteisella työnkuvalla ja työn asettamilla vaatimuksilla. Opettaja tekee työtä persoonallaan ja siksi psyykkinen hyvinvointi on tärkeää, jotta työssä jaksettaisiin.

Työ on raskasta ja moniulotteista.

Koska työ haastaa henkisiä voimavaroja fyysisiä enemmän.

Haikonen (1999) on tutkinut konflikteista aiheutuvaa stressiä ja sitä, kuinka opettajat selviytyvät siitä. Tutkimuksessa selvisi, että työssä tapahtuvat konfliktit koettiin stressaavina. Opettajat pyrkivät ehkäisemään niitä ja vaikuttamaan niiden seurauksiin. Työuran edetessä opettajat kokivat konfliktien liittyvän enemmän työhön, kuin omaan persoonaan. (Emt., 42–43, 157, 163–165.) Tutkimuksessani joidenkin vastaajien mukaan tietyt tilanteet tekevät työstä raskasta.

[...] ja tilanteet haastavia, että ”jaksamisavulle” olisi käyttöä.

Keski-Luopan (2011, 8-9) mukaan on eettisesti tärkeää, että ihmisten parissa työtään tekevät jaksavat työssään hyvin. Merkittävää on silloin pitää itse huolta omasta jaksamisestaan. Yksi vastaajista näki oman aktiivisuuden vaikuttavan hyvinvointiin. Työ koettiin uuvuttavana, jos työtehtävien alla passivoitui. Syvälahti (1983, 210–212) kuitenkin toteaa työnohjauksen olevan myös ennaltaehkäisevää toimintaa ja sitä voi hyödyntää, vaikka omassa työssä ei olisikaan kriisitilanne menossa.

Jos ei itse keskustele toisten kanssa, hae tietoa ja apua haastaviin tilanteisiin, tarvitsee työnohjausta, jotta ei uuvu.

5.1.3 Ihmissuhteiden haastavuus

Luokanopettaja tekee työtään useiden ihmisten kanssa. Opettaja on työssään tekemisissä oppilaiden, heidän vanhempiensa, kollegoiden ja useiden muiden tahojen kanssa. Opettajan on tultava toimeen työssään erilaisten ihmisten kanssa. Yksi opettajaa työssään motivoiva voimavara on hyvät oppilassuhteet (Hakanen 2006, 38–40). Jos opettajan ja oppilaiden vastavuoroinen suhde ei toimi, vaikuttaa se negatiivisesti opettajan jaksamiseen. Toimimattoman oppilassuhteen lisäksi opettaja voi kokea, että itse oppilaat voivat olla vaikeita (Nevalainen & Nieminen 2010, 192–195). Luokanopettajien vastauksissa haastavien tilanteiden lisäksi toisten henkilöiden negatiivinen merkitys työlle ilmeni. Vastaajat kokivat haastavien oppilaiden lisäksi myös vanhempien lisäävän työn raskautta.

[...] haastavat oppilaat.

Työn kuva on muuttunut; oppilasaines ja vanhemmat ovat aikaisempaa haastavampia.

[...] etenkin vanhemmat ovat entistä haastavampia.

5.1.4 Opettajan työn uuvuttavuus

Armstrongin (2009, 6-7) mukaan uupuminen ja burn outit ovat lisääntyneet ihmissuhteammateissa. Työn ollessa aika ajoin haastavaa, on sillä vaikutusta opettajan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Hakanen (2006, 33–34) toteaa, että jos opettajan ponnostukset työhön ovat epätasapainossa työstä saatavien vastineiden kanssa, voi opettajalle kehittyä työuupumus. Jos opettaja käyttää paljon aikaa ja näkee työhönsä vaivaa, mutta ei koe kehittyvänsä työssä ja työ tuntuu epämiellyttävältä, on riski uupua työssä. Traversin ja Cooperin (1996, 36–37) mukaan stressiä voi aiheuttaa sekä ulkoiset että sisäiset stressitekijät. Jotta opettaja ei uupuisi helposti, tulee hänen tiedostaa mikä itselle aiheuttaa stressiä ja kuinka itse reagoi erilaisiin stressitekijöihin. Luokanopettajat koki-

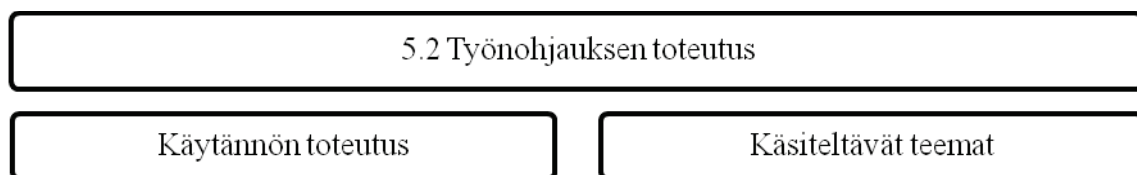
vat työn sisällön olevan uuvuttavaa ja osa vastaajista koki burn outin todellisena uhkana.

Asiat kuormittavat niin paljon, ettei viikonloppuisin ehdi palautua. Jokainen nielty oma kiukku/voimattomuus menee potenssiin 10!

Moni nuori opettaja palaa loppuun 10 vuodessa jos ei ymmärrä ettei ole vanhempien terapeutina heidän ongelmissaan.

5.2 Työnohjauksen toteutus

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Kuviossa 2 esittelen keskeisimmät tekijät liittyen työnohjauksen toteutukseen luokanopettajien käsitysten mukaan.



Kuvio 2. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksen toteutuksesta

Kyselyyn vastanneista kahdeksasta luokanopettajasta työnohjausta oli saanut kaksi henkilöä luokanopettajana toimiessaan ja kuusi ei ollut saanut ohjausta. Vastaajista kolme koki työnohjauksen erittäin tärkeäksi luokanopettajille ja viisi jonkin verran tärkeäksi. Kukaan vastaajista ei kokenut työnohjausta turhaksi.

5.2.1 Käytännön toteutus

Vastaajat näkivät sekä yksilö- että ryhmäohjauksen sopivina työmuotoina opettajille. Opettajille tarjotaan työnohjausta molemmissa muodoissa (Rauramo 2008, 171). Ryhmäohjaus on kuitenkin suositumpaa ja usein työnohjausryhmät muodostuvat saman koulun opettajista (Nieminen 2006, 11; Kärkkäinen 2012a, 16–17). Työnohjaajan toivottiin olevan ammattitaitoinen sekä työyhteisön ulkopuolinen henkilö. Opettajien työnohjaajalla on yleensä työnohjaajakoulutus ja ohjattavan ammattialasta työkokemus-

ta (Kärkkäinen 2012a, 19). Sava (1987, 38) lisää, että tällöin työnohjaajalla on tietoa ja ymmärrystä opettajien alaan liittyvistä erityispiirteistä, jolloin työnohjaus on mahdollisimman hyödyllistä. Tarjottavaan työnohjaukseen osallistumisen toivottiin olevan vapaaehtoista.

Varmaankin sekä yksilö-, että ryhmäohjausta.

Ammattitaitoinen henkilö (ei koulumme oppilaan vanhempi ammattitaidosta huolimatta).

Ammattimaista, [...]

Vapaaehtoista, [...]

Tärkeinä asioina opettajat näkivät työnohjauksen tavoitteellisuuden ja salassapitovelvollisuuden. Eräs vastaajista näki tavoitteiden asettamisen tärkeänä, ettei ohjaus olisi turhaa. Työnohjaukseen kuuluu, että tavoitteita asetetaan sekä lyhyelle että pitkälle aikavälille (Nieminen 2006, 44; Piispanen & Sannamo 2010, 17; Punkanen 2009, 48). Ohjaaja ja ohjattava tai ohjattavat suunnittelevat työnohjauksen tavoitteet yhdessä ohjauksen alussa ja niiden on tarkoitus olla juuri ohjattavan tilanteeseen sopivia.

Ryhmän täytyy sitoutua vaitioloon, muuten mennään metsään.

[...] jos ei koe sen vastaavan omiin odotuksiin. Silloin voisi tuntua, että se on turhaa ajanhaaskausta. Työnohj. tavoitteet tulisi käydä ensalkuun yhdessä läpi välttyäkseen tältä.

5.2.2 Käsiteltävät teemat

Vastaajat kokivat, että työnohjauksessa asioiden käsittelyn tulisi tapahtua ensisijaisesti keskustelemalla. Yksi vastaajista näki asioiden ennaltaehkäisevän käsittelyn tärkeäksi. Työnohjauksen tarkoituksena on käsitellä ohjattavan työhön liittyviä asioita kuten työs-

sä jaksamista ja haastavia tilanteita (Nevalainen & Nieminen 2010, 202–204; Ojanen 1983b, 194). Luokanopettajat nostivat keskeisiksi työnohjauksen teemoiksi omaan työhön liittyvät asiat ja kokemukset. Eräs vastaajista tarkensi, että ohjauksessa voisi käsitellä omaan luokkaan ja oppilaisiin liittyviä asioita.

Saisi keskustella asiaa ymmärtävien ihmisten kanssa luottamuksellisesti itseään askarruttavista/ mieltä painavista asioista.

Ennakoivaa asioiden/tilanteiden kohtaamista, [...] asioiden käsittely vs. maton alle lakaisu.

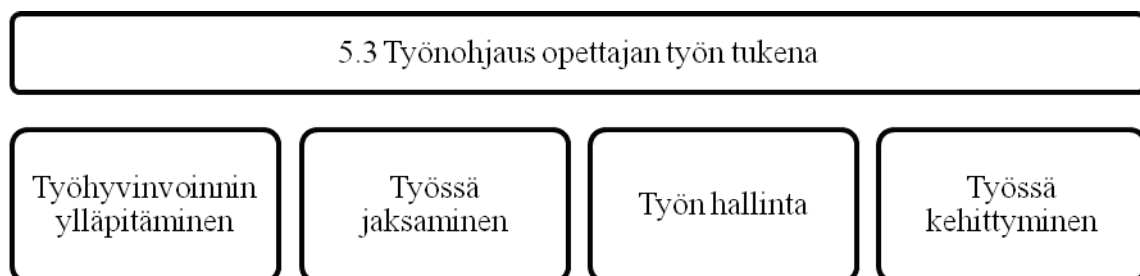
[...] omaan jaksamiseen ja haastaviin tilanteisiin.

[...] jossa voisi puhua työnohjausteista ja omista kokemuksista [...]

[...] painotus luokan kanssa toimimisessa [...]

5.3 Työnohjaus opettajan työn tukena

Kuviossa 3 on nähtävillä keskeisimmät tekijät työnohjauksen toimiessa opettajan työn tukena luokanopettajien käsitysten mukaan. Tämä luku vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseeni.



Kuvio 3. Luokanopettajien käsitykset työnohjauksesta opettajan työn tukena

Luokanopettajat kokivat, että työnohjausta tarvittaisiin eniten työssä jaksamiseen ja haastavien työtilanteiden ratkomiseen Näiden jälkeen tärkeimmäksi koettiin työnohjauksen hyöty ammatilliselle kasvulle.

5.3.1 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen

Työnohjaus näyttäytyi luokanopettajien käsityksissä toimintana, jolla on positiivisia vaikutuksia ohjattavaan ja hänen työhönsä liittyen. Työnohjauksen koettiin vaikuttavan omaan sekä muiden työhyvinvointiin. Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan ammatillinen kasvu, työssä selviytyminen ja mahdollisesti työorganisaation kehittyminen. Ohjaus edistää myös oman työn ongelmien hallintaa sekä tutkivan työotteen oppimista. Ohjauksessa pyritään havaitsemaan ja puuttumaan omaa työtä hidastaviin tai hankaloittaviin asioihin. Jos ohjauksessa päästään edellä mainittuihin tavoitteisiin, tapahtuu ohjattavan ajattelussa muutosta. Tällöin hän kykenee työskentelemään työssään tiedostaen oman toimintansa ja tekonsa, samalla pyrkien ammatillisesti kohti päämääriään. (Ojanen 2000, 25–27.) Oman itsensä ja oman toiminnan ymmärtäminen, sekä kyky muuttaa omaa toimintaa, ovat edellytyksiä henkiselle kasvulle (Gold & Roth 1993, 124). Osa luokanopettajista toivoi työnohjauksen lisäävän psyykkistä hyvinvointia ja antavan mahdollisuuden oman minäkuvan kehittämiseksi. Yksi vastaajista näki työviihtymisen parantuvan.

[...] oman psyykkisen hyvinvoinnin edesauttamista.

Oman minäkuvan rakentaminen.

Työssä viihtyminen, [...] olisi parempaa.

Muiden merkitys työhyvinvoinnin parantumisessa nähtiin positiivisesti. Ryhmä koettiin voimavarana, joka edesauttaa kehittymistä. Ohjauksella nähtiin olevan vaikutusta kollegojen keskinäisiin suhteisiin ristiriitoja vähentävä asiana.

Ei tarvitse itsenäisesti yrittää vaan yhdessä ”opiskellaan”.

[...] vähentäisi, ristiriitoja myös.

5.3.2 Työssä jaksaminen

Traversin ja Cooperin (1996, 40–43, 51) mukaan opettajan jaksamista vaarantavat yleisesti huonot työolosuhteet ja niistä aiheutuva stressi. Näitä asioita olisi hyvä käsitellä työnohjauksessa, jotta stressi ei pääse kasvamaan uupumukseksi. Nevalainen ja Nieminen (2010, 200) toteavat työnohjauksen edistävän työssä jaksamista. Työnohjaus antaa työkaluja työntekijälle omana jaksamisen ja sitä vaarantavien asioiden käsittelyyn. Työnohjauksen nähtiin vähentävän uupumusta ja edistävän omaa työssä jaksamista. Yksi vastaajista totesi opettajan työssä jaksamisen olevan perusta laadukkaalle opetukselle.

Työväsymystä vähentäisi, [...]

Työnohjauksessa saisi varmasti apuja edesauttaakseen omaa jaksamistaan.

Työssä jaksaminen avaintekijä laadukkaaseen opetukseen.

5.3.3 Työn hallinta

Työnohjaus edistää oman työn hallintaa (Nevalainen & Nieminen 2010, 200). Esimerkiksi ajankäytön tiedostettu hallinta helpottaa työtä. Osa luokanopettajista toivoi työnohjauksesta saatavan apua arjen sujuvuuteen ja ajan hallintaan työssä.

[...] myös arjen sujuvuuteen.

Aikataulujen, työn organisoinnin, [...] edesauttamista.

Omaan työhön toivottiin työnohjauksesta menetelmiä ja keinoja toimia eri tilanteissa tai ratkaista niitä. Työnohjauksen tarkoituksena ei ole antaa suoria neuvoja ohjattaville. Työnohjaus kuitenkin antaa ajan ja paikan ohjattavalle näiden asioiden pohtimiseen.

Lähinnä hyviä tapoja/metelmia haastavissa oppilasasioissa.

[...] jossa saisi näihin konkreettisia ”korjaus”keinoja.

5.3.4 Työssä kehittyminen

Työnohjauksen koettiin auttavan opettajaa työssä kehittymisessä. Hyödyksi koettiin uuden tiedon saaminen ja ajan hermolla pysyminen. Työnohjaus ei ole suoranaisesti koulutusta, mutta voi olla mahdollista, että opettajat saavat toisiltaan uutta tietoa esimerkiksi ryhmäohjausta toteutettaessa. Työnohjaus voi aktivoida ohjattavaa hakemaan uutta tietoa, pohtimaan omaa työskentelyä ja täten edesauttamaan opettajan työssä kehittymistä.

Ei muuten pysy ajan tasalla. Kehitys menee eteenpäin ja jokainen ope tarvitsee uusimman tiedon.

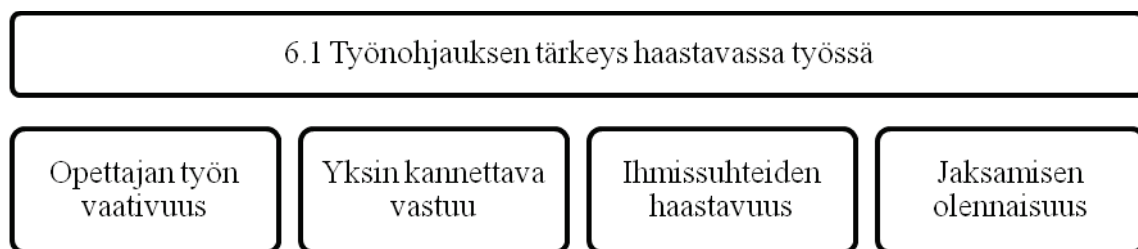
Varmuutta, uutta tietoa.

6 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksesta

Tässä luvussa esittelen luokanopettajaopiskelijoiden aineiston tulokset. Opettajaopiskelijoiden aineistosta syntynyt kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen ja muodostuneet kuvauskategoriat vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin.

6.1 Työnohjauksen tärkeys haastavassa työssä

Vastaan seuraavaksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kuviossa 4 on nähtävillä keskeisimmät tekijät työnohjauksen tarpeelle luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.



Kuvio 4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen tärkeydestä

6.1.1 Opettajan työn vaativuus

Useat luokanopettajaopiskelijat kokivat tulevan työn raskaana ja haastavana. Ammatti haastaa tekijänsä psyykkisesti ja voi sisältää vaikeita tilanteita. Yksi vastaajista epäili työajan riittävyyttä tehtävien tekemiseen. Toinen vastaajista koki, että opettajien työssä uupuminen on yleistä.

Opettajan työ on nykyään raskasta; [...]

Työ on nykyään haasteellista [...]

Koska luokanopettajan työ on ihmissuhdetyötä, jopa vaativaa sellaista. Ajattelen myös, että työn henkinen rasittavuus kasvaa tai ainakaan ei vähene.

[...] ja tunnit päivässä ei tunnu riittävän, jos työnsä haluaa tehdä kunnolla.

Kaikilla tuntuu olevan burn out. Eräs tuttu joutui jäämään uupumuksen vuoksi pakkolomalle lääkärin määräyksestä. Työnohjauksessa voitaisiin käydä läpi keinoja, jolla tätä voi ehkäistä.

6.1.2 Yksin kannettava vastuu

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jota tehdään omalla persoonalla. Työn tekemisen tapoja on siis monia. Monet opiskelijat nostivat esille luokanopettajan työssä esiintyvän vastuun. Vastuuta on oppilaista ja alati kasvavista työtehtävistä. Luokassa toimitaan usein ainoana aikuisena. Yksi vastaajista koki inkluusion vaikuttavan opettajan vastuun määrään. Pinolan (2008, 47) tutkimuksen mukaan integraation toteuttaminen saattaa aiheuttaa opettajalle lisätyötä ja opettajat tarvitsivat tukea inklusiiviseen opettamiseen liittyen.

Koska luokanopettajien työ on ihmissuhdetyötä. Omalla persoonalla työn tekeminen ja työ on tunnetyötä joka kuormittaa helposti.

Kuvittelisin työn tuovan varsinkin aluksi opettajalle paljon sellaisia tilanteita eteen, joita haluaisi purkaa ja miettiä tilanteiden jälkeen.

Vieläkin hyvin useasti luokanopettaja on luokassa ainoana aikuisena, jolloin päivän aikana ei voi saada kollegoilta tukea.

Luokanopettajan työtä tehdään koko persoonalla ja se voi henkisesti olla uuvuttavaa. Usein opettajat yrittävätkin pärjätä yksin ja selvittää ongelmat itsekseen. [...] Luokanopettajien vastuu kasvaa inkluusion myötä [...]

6.1.3 Ihmissuhteiden haastavuus

Opiskelijat kokivat, että toisilla henkilöillä voi olla vaikutusta omaan työssä jaksamiseen. Osa opiskelijoista totesi, että oppilaat ja heidän vanhempansa voivat olla haastavia. Yhden vastaajan mukaan työyhteisö ja huono ilmapiiri saattavat vaikuttaa negatiivisesti opettajan työssä jaksamiseen.

[... jokainen vanhempi tuntuu tietävän miten heidän työ pitäisi tehdä ja opettajat on koko ajan suurennuslasin alla.

[...] oppilaat voivat olla haastavia, vanhemmat voivat olla kaikessa yhteistyöhalukkuudessaankin hankalia tai työyhteisö tai sen ilmapiiri voi olla vaikea.

6.1.4 Jaksamisen olennaisuus

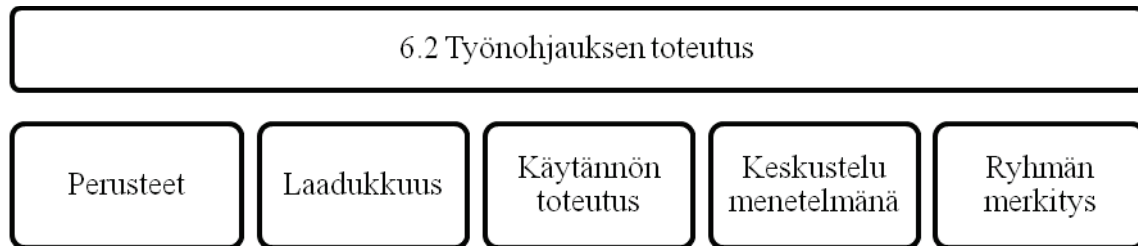
Suurin osa opiskelijoista näki, että työssä jaksaminen on erittäin tärkeää luokanopettajan työssä. Oma ammatillinen kasvu ja haastavien työtilanteiden ratkominen ja purkaminen koettiin jaksamisen kannalta olennaiseksi asioiksi. Työssä jaksaminen on asia, johon vaikuttaa monet tekijät. Kun työolosuhteet ja oma työn tekemisen tapa on kunnossa, jaksaminen on parempaa.

Työ on nykyään haasteellista ja opettajien työssä jaksaminen on tärkeää.

Mielestäni työnohjausta tarvitaan [...] mutta eniten työssä jaksamiseen. [...] Työstä jäädään pois juurikin jaksamisen vuoksi. Toisaalta oma ammatillinen kasvu ja haastavien työtilanteiden ratkominen liittyvät mielestäni työssä jaksamiseen. Ne ovat välineitä siihen.

6.2 Työnohjauksen toteutus

Kuvio 5 vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Kuviossa 5 on esitetty keskeisimmät tekijät työnohjauksen toteutukseen liittyen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.



Kuvio 5. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen toteutuksesta

Yhdeksästä luokanopettajaopiskelijasta kolme oli kuullut työnohjauksesta koulutuksessaan ja kuusi ei ollut kuullut. Työnohjausta on siis käsitelty jollain kurssilla tai sellaisessa tilanteessa, johon ei ole osallistuneet kaikki vuosikurssin opiskelijat. Kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät saa työnohjauksesta tietoa opiskelun aikana. Siitä huolimatta opiskelijoilla oli realistisia käsityksiä työnohjauksesta. Luokanopettajaopiskelijoista viisi koki työnohjauksen erittäin tärkeäksi ja neljä jonkin verran tärkeäksi.

6.2.1 Perusteet

Työnohjaus tarkoittaa ohjattavan työn kehittämistä esimerkiksi keskustelun tai toimintaan perustuvien harjoitteiden avulla vuorovaikutusprosessissa. Työnohjaus on tavoitteellista toimintaa ja sitä antaa työnohjaaja. (Rauramo 2008, 171.) Opiskelijat kokivat, että työnohjauksen tulee olla säännöllistä. Yhden opiskelijan mielestä työnohjauksen tulisi olla pakollista. Eräs opiskelijoista näki työnohjauksen ennaltaehkäisevänä toimintana ja toivoi sitä saatavan ennen akuuttia tarvetta. Ohjauksen toivottiin olevan luottamuksellista. Kun työnohjausta järjestettäisiin työyhteisössä ilman mitään kriisiä työssä, toimisi se ennaltaehkäisevästi. Ohjauksen onnistuminen perustuu ohjattavan omaan toimintaan ja motivaatioon, joten se ei saa olla pakollista.

En näe mitään haittaa vaikkapa säännöllisissä tapaamisissa työnohjaajan kanssa. Ainakaan silloin ei syntyisi patoutumia tai hankalaa ilmapiiriä esimerkiksi työyhteisössä.

Säännöllistä ja kannustavaa & rohkaisevaa työnohjausta. Jo ennen kuin on akuutti tarve: tällöin on jo aika myöhäistä, ja tukea tulisi antaa jo paljon aikaisemmin.

Pakollista ja vähintään kerran lukukaudessa

Ensimmäisenä mieleeni tulevat vaitiolovelvollisuuteen liittyvät asiat. Joskus tosin tuntuu, että näissä on menty liian pitkälle eli että joissakin tilanteissa "vähempi vaitiolovelvollisuus" voisi olla lapsenkin etu. Ei työnohjausta kannattaisi kuitenkaan jättää pois tai olla ottamatta käyttöön tämän takia. Selkeät "säännöt" vain.

6.2.2 Laadukkuus

Kannisto, Lepokorpi & Mattila (2006) ovat selvittäneet työnohjauksen kehittämistarpeita Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimessa. Selvityksessä kävi ilmi, että työnohjauksen toimintaedellytyksinä tärkeitä ovat selkeät tavoitteet toiminnalle, sekä työnohjaajan ja ohjattavan sopiva keskinäinen suhde. Ohjaajan ja ohjattavan ei tule olla liian läheisiä tai etäisiä. (Emt., 50–52.) Työnohjaajan tulee ymmärtää luokanopettajan työtä riittävästi antaakseen ohjausta, mutta samasta työyhteisöstä ei kuitenkaan ohjaajan kannata olla, jotta ohjaus olisi mahdollisimman avointa. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat työnohjaajan olevan ammattitaitoinen ja työyhteisön ulkopuolinen henkilö. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että työnohjaajalla tulee olla kuitenkin kokemusta ohjattavien alasta. Yleensä työnohjaajalla on ohjattaviensa ammattialan työkokemusta ja työnohjaajakoulutus käytynä.

Työn ohjaajan olisi ehkä parempi olla työyhteisön ulkopuolinen henkilö, koska osalla työnohjaus tarve saattaisi johtua huonosta ilmapiiristä työyhteisössä, niin siksi olisi hyvä, että joku ulkopuolinen sen hoitaisi.

Tärkeää olisi ehkä se, että työnohjaaja säilyy samana koko vuoden ajan. Lisäksi opettaja saisi itse vaikuttaa siihen, mitä työnohjaus koskee, näin siitä olisi jokaiselle opettajalle eniten apua.

Työnohjaajilla pitäisi ehkä olla joku käsitys koulumaailmasta ja niistä ongelmista, mitä siellä kohdataan, jotta työnohjaus onnistuisi parhaiten.

Luokanopettajan ammatti on niin henkisesti raskasta, että voisi olla hyvä saada ammattitaitoiselta ihmiseltä neuvoja ja ohjeita siihen, miten mitään asioita kannattaa käsitellä, että itse jaksaa työssään paremmin. Ehkä työnohjaus myös vaikuttaisi ammatilliseen kasvuun ja siihen, ettei samoja virheitä toista kovin montaa kertaa.

6.2.3 Käytännön toteutus

Luokanopettajaopiskelijat tiesivät, että työnohjauksen saanti riippuu työnantajasta eli useimmiten kunnasta. Ohjauksen käytännön järjestelyistä vastaa koulun rehtori. Opiskelijat kokivat, että ilman työnohjausta tulisi pyrkiä selviytymään työssä. Työnohjaus saataen merkityksen viimeisenä vaihtoehtona, kun muut keinot eivät auta. Tällainen toiminta vahvistaa opettajien ennakkoluuloja ja ylläpitää virheellistä käsitystä työnohjauksen pohjimmaisesta tarkoituksesta.

Sitä on mahdollista saada kunnasta ja koulusta riippuen

Työnohjauksen järjestää rehtori. Työnohjausta voi saada koulun kuraattorilta tai voi purkaa hänelle omia tuntejaan jos yhdessä hoidetaan jonkun oppilaan oppilashuoltoon liittyviä asioita, mutta tämä ei ole ns. virallista työnohjausta, mutta kuraattori voi antaa neuvoja, miten opettaja voi itse käsitellä asiaa. Virallista työnohjausta pitää hakea työterveyshuollosta ja

sitä kautta voi saada lähetteen psykologille, joka voi alkaa järjestämään asiaa jos tuntuu siltä, että opettaja ei jaksakaan työssään.

Muuten kursseilla on ehkä painotettu enemmän sitä, että työn ohjauksen tarpeessa kannattaa jutella rehtorin tai kollegoiden kanssa, jotka osaavat parhaiten auttaa ensi kädessä ja välttämättä muuta työohjausta ei tarvita.

Luokanopettajaopiskelijat toivoivat, että työnohjausta olisi helposti ja nopeasti saatavilla. Käytännöllinen organisointi nähtiin tärkeäksi työnohjauksen toteutukseen liittyen.

Tärkeintä olisi ehkä helppo ja nopea saatavuus ainakin ensimmäiseen tapaamiseen. Sitten voisi tehdä pidemmän aikavälin suunnitelman siitä, miten työnohjaus järjestetään. Kynnys voisi olla matala jos työnohjaajat tulisivat koululle, niin opettajien olisi helppo tavoittaa heidät ja työnohjaus keskustelut olisi helppo järjestää koulupäivän jälkeen.

Työnohjauksen ei pitäisi olla pakollista, mutta sen pitäisi olla kaikkien luokanopettajien saatavilla heidän niin halutessaan.

6.2.4 Keskustelu menetelmänä

Työnohjauksen sopivimpana toimintamuotona nähtiin työhön liittyvien asioiden käsitteily keskustelun kautta. Punkasen (2009, 7) mukaan työnohjauksessa käytetään reflektiivistä keskustelua. Opiskelijat mainitsivat, että työnohjauksessa voitaisiin käsitellä omaa toimintaa työssä ja keinoja jaksamisesta huolehtimiseen. Työnohjaus nähtiin aikana ja paikkana, jossa vaikeita asioita ja hankalia tilanteita voi käsitellä ja purkaa. Opiskelijat korostivat keskustelujen luottamuksellisuutta.

Työnohjauksessa voisi keskustella työhön liittyvistä asioista luottamuksellisesti sekä pohtia myös omaa toimintaa työssään.

Tärkeimmäksi kokisin keskustelun, sen että saa purkaa mieltään ja keskustella vaikeista asioista.

Työnohjauksessa opettaja voi myös ratkoa hankalia tilanteita, joita opettaja kohtaa oppilaiden ja vanhempien (ja kollegoiden) kanssa.

Jos fyysisen työn rasitukseen auttaa lepo, henkisen työn kuormiin helpotus voisi olla puhuminen, jota ymmärtääkseni sisältyy työnohjaukseen. Olen myös ymmärtänyt, että muilla aloilla tämänkaltainen toiminta on aivan tavomaista esimerkiksi työssä kohdattujen vaikeiden tilanteiden purkamiseksi.

Työnohjaus voisi olla pelkkää keskustelua, mutta varmasti voisi keskustella yleisesti omasta jaksamisesta ja antaa vinkkejä rentoutumiseen, stressin hallintaan ja yleisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen.

6.2.5 Ryhmän merkitys

Opiskelijat toivoivat saavansa työnohjauksessa uusia näkökulmia omaan työhönsä. Juuri tämä on opettajillakin käytetyn ryhmätyönohjauksen etu, kun monta ihmistä pohtii yhdessä asioita ja tilanteita. Työnohjauksen tarkoituksena on herätellä ohjattavaa, eli tässä tapauksessa opettajaa havainnoimaan, refleктоimaan ja mahdollisesti muuttamaan omaa toimintaansa.

Työyhteisössä toimimiseen perehdyttämistä ja opettajana esimerkiksi perheen kanssa ja moniammatillisessa yhteistyössä toimimisesta. Pitkän yhtäjaksoisen työuran ja samansisältöisen työn välissä olisi hyvä saada tuoretta näkökulmaa omasta toiminnasta ja esimerkiksi oman työn tutkimisen ehdottamista, jotta palataan välillä opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen nykyhetkeen.

Toisen ihmisen näkökulmasta tilanne luokassa ja omat toimintatavat voivat näyttää erilaiselta, samoin kuin vaihtoehdot ja ideointi rikastuvat. Voi saada monipuolisemman, todellisemman kuvan omasta työstä ja ohjausta siinä toimimiseen ja jaksamiseen.

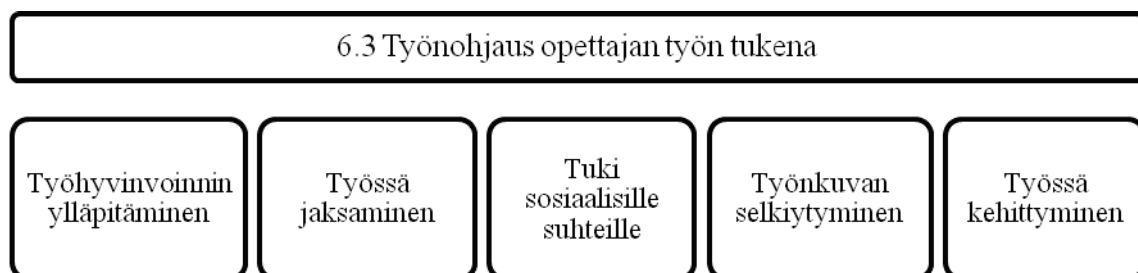
Myös myöhemmin olisi mielekästä saada uutta näkökulmaa ja ideointia, jotta työssä säilyy mielenkiinto ja näkee oman tekemisen monipuoliset mahdollisuudet.

Työnohjaajan tehtävänä ei ole ratkaista ohjattavien ongelmia, vaan tarjota ohjausta ohjattavan omaan työskentelyyn. Suoranaista apua uupumiseen tai terapeutista asioiden käsittelyä työnohjaaja ei voi ohjattavilleen antaa. Jos sellaiseen on tarvetta, ei työnohjaus ole oikea paikka niitä ratkoa, vaan ohjaaja ohjaa työntekijän oikean tuen piiriin.

Mistä voisi saada apua ongelmiinsa, kuten stressiin, uupumiseen, henkiseen pahoinvointiin jne.

6.3 Työnohjaus opettajan työn tukena

Vastaan luvuissa 6.3 ja 6.4 kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Kuviossa 6 esittelen keskeisimmät työnohjauksen tuen alueet luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.



Kuvio 6. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksesta opettajan työn tukena

Luokanopettajaopiskelijoista enemmistö koki, että työnohjausta tarvittaisiin eniten työssä jaksamiseen. Työnohjauksen koettiin vaikuttavan myös ammatilliseen kasvuun ja haastavien työtilanteiden ratkomiseen.

6.3.1 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen

Suonsivu (2011, 66) toteaa työnohjauksen auttavan ohjattavaa ylläpitämään ja kehittämään työhyvinvointia. Työnohjaus edesauttaa työn mielekkääksi tuntemista ja vaikuttaa positiivisesti opettajan hyvinvointiin. Kun työhön liittyvät asiat käsitellään työnohjauksessa, ne eivät jää enää painamaan opettajan mieltä.

Työn mielekkyyden säilyminen ja jopa lisääntyminen.

Myös myöhemmin olisi mielekästä saada uutta näkökulmaa ja ideointia, jotta työssä säilyy mielenkiinto ja näkee oman tekemisen monipuoliset mahdollisuudet.

6.3.2 Työssä jaksaminen

Gold ja Roth (1993, 13) toteavat burn outin olevan seurausta siitä, ettei työ vastaa uuden opettajan odotuksia. Uusien opettajien tulisi olla tietoisia työn haasteita, jotta oma suhtautuminen työhön olisi realistista. Työssä kohdattavat asiat eivät tulisi tällöin yllätyksenä ja omat odotukset työstä eivät olisi väärällä tasolla. Opiskelijat kokivat, että työnohjauksella on vaikutusta työssä jaksamiseen ja uupumisen ehkäisyyn.

Paremmat mahdollisuudet jaksaa töissä ja halua kehittää itseään.

[...] niin työssä jaksaminen on tärkeää: jos jaksaa työssä, niin jaksaa kaiken muunkin. Sen kautta onnistuu muutkin asiat.

[...] Työssä jaksamisessa mietittyttävät nimenomaan mahdollisesti eteen tulevat vaikeat tilanteet, mutta työnohjauksella voisi olla annettavaa myös

muihin asioihin, jotka liittyvät työssä jaksamiseen (esim. työyhteisöön liittyvät, työmäärän säätely, työ- ja vapaa-ajan tasapaino tms.). Työssä jaksaminen on tärkein, jotta työtä voisi tehdä ja se olisi mielekästä.

Oma työssä jaksaminen paranee, työn laatu paranee, opettaja kehittyy työssään, sairaslomat vähenevät, stressi vähenee, työyhteisön ilmapiiri voi parantua, vähemmän opettajia siirtyy muille aloille, burn-outit vähenee, opettaja osaa toimia oppilashuollollisissa asioissa paremmin ja nopeammin ja voi vaikuttaa siihen, että perheet saavat nopeammin apua, yksittäisen opettajan elämänlaatu paranee ja voi vaikuttaa myös vapaa-ajan hyvinvointiin.

Jos opettajan väsymys etenee työuupumukseen asti, on mahdollista että opettaja harkitsee alan vaihtoa. Goldin ja Rothin (1993, 2–5) mukaan työstä aiheutuva stressi voi käsittelemättömänä johtaa työuupumukseen ja se voi edetä jopa töistä pois jäämiseen. Opettajat voivat jättäytyä töistä pois kun työ koetaan liian haastavaksi. Opiskelijat uskoivat työnohjauksella olevan vaikutusta ammatissa pysymiseen.

Varsinkin nuorena opettajana uskon sillä olevan vaikutusta ammatissa pysymiseen.

Tärkeä ja mielenkiintoinen aihe. Voisi kuvitella että jotkut alan vaihtamista miettivät opettajat jaksaisivat jatkaa tällä alalla, jos saisivat työnohjausta.

Tärkeää työnohjaus olisi nuorille opettajille, että he eivät vaihtaisi alaa työn raskauden takia. Tavallaan tieto siitä, että tarvittaessa saa helposti ulkopuolista työnohjausta, olisi hyvä, ja monet uskaltaisivat hakea apua aikaisemmin ennen kuin tulee lopullinen uupuminen työhön.

Ensimmäiset kolme vuotta työelämässä opettajalla menee totuttautuessa työhön ja itseä löytäessään. Ensimmäiset vuodet saattavat usein olla raskaita opettajalle ja työelämään

siirtyminen voi tuntua shokilta. (Leino & Leino 1997, 106–109.) Aloittelevat opettajat tarvitsevat tukea uransa ensimetreillä. On merkittävää työssä selviytymisen kannalta, kuinka opettajat suhtautuvat stressaaviin olosuhteisiin henkilökohtaisessa elämässä ja työssään. Opettajat tulisi valmistaa selviytymään mahdollisesti haastavissa työolosuhteissa. (Gold & Roth 1993, 7-8, 12–13.) Työnohjaus nähtiin erityisen hyödyllisenä vastavalmistuneille tuoreille opettajille. Opiskelijat toivoivat itse saavansa ohjausta työelämään siirryttyään ja kokivat, että työnohjaus edesauttaa työelämään integroitumista.

Varmasti myös uran alussa työnohjaus olisi tarpeellista uusille opettajille myös oman ammatillisen kasvun tueksi.

Erityisesti uutena luokanopettajana on hyvä saada ohjausta, että työrytmi ja –tavat muotoutuvat sopivaksi olemassa olevaan työyhteisöön, mutta myös oppii keinoja vaikuttaa omaan työhön.

Työnohjaus auttaa kokemattonta ja uransa alussa olevaa opettajaa suhteuttaman työnsä kohtuullisuuteen. Auttaa työssä jaksamisessa, integroitumisessa työelämään ja saa samalla puolueetonta tukea (työnohjaaja ei ole samasta työyhteisöstä).

Työelämään integroituminen helpottuu. Jos satsaa työelämän alussa vähän enemmän, niin satsaus palkitaan myöhemmin, kun työelämässä viihtyy ja voi hyvin.

Savolainen (2001) on käsitellyt tutkimuksessaan opettajien työtyytyväisyyttä edistäviä ja haittaavia tekijöitä. Opettajat kaipasivat toimintamalleja, jotka auttaisivat psyykkistä jaksamista. 20 % opettajista jaksoi huonosti työssään. Opettajat tarvitsivat työkykyä ylläpitävää toimintaa, muun muassa työnohjausta ja tukea ammatilliseen osaamiseensa. Opettajista 20 % ajatteli, että apua ja ohjausta omaan työhön sai heikosti. Työnohjauksen tarve oli suurempi nuoremmilla opettajilla ja heidän on vaikeinta saada työnohjausta, koska monesti he eivät ole vakituksessa virassa. Savolainen toteaa työnohjauksen

tarpeen vähenemisen johtuvan mahdollisesti työ- ja elämäkokemuksen kasvulla. (Emt., 61–63, 80.)

6.3.3 Tuki sosiaalisille suhteille

Nykyään koulumaailmassa samanaikais- ja tiimiopettajuus ovat yleistyneet. Työtä suunnitellaan ja tehdään yhteistyössä kollegoiden kanssa. Sen vuoksi on tärkeää, että yhteistyö sujuu ja ilmapiiri on hyvä kollegoiden välillä. Piispasen ja Sannamon (2010, 17) sekä Helmisen (2012, 168) mukaan työnohjauksesta on hyötyä työyhteisön yhteistyön ja hyvinvoinnin parantumisena. Luokanopettajaopiskelijat näkivät työnohjauksen edistävän työyhteisön hyvinvointia ja ilmapiiriä. Työnohjauksen vaikuttaessa positiivisesti opettajan hyvinvointiin koettiin hyödyn korreloituvan oppilaisiin.

Saada työkaluja ongelmien ratkaisemiseen yksilönä ja työyhteisönä.

Ainakaan silloin ei syntyisi patoutumia tai hankalaa ilmapiiriä esimerkiksi työyhteisössä.

Hyvinvoiva opettaja on myös oppilaiden etu.

6.3.4 Työnkuvan selkiytyminen

Ohjaukselle monesti asetetaan tavoitteiksi perustehtävän kirkastuminen eli mistä opettajan työssä on kyse ja kuinka sitä tehdään (Nieminen 2006, 44; Piispanen & Sannamo 2010, 17; Punkanen 2009, 48). Kun edellä mainittu tavoite toteutuu, helpottaa se esimerkiksi opettajan stressiä (Helminen 2012, 178–179). Yksi opiskelijoista kuvasi työnkuvan selkiytymistä siten, että opettaja löytää itselleen luontaisen tavan toimia. Pyrkimyksenä on tehdä työ hyvin.

Auttaa jaksamaan työssään paremmin ja tekemään työnsä paremmin [...]löytämään oman, itselleen luontaisen tavan toimia opettajana.

Kun opettajalla on hallussa oma opettajuus, niin sen avulla on mahdollista myös vaikuttaa muihin ongelmiin kuten työssä jaksamiseen.

6.3.5 Työssä kehittyminen

Työnohjauksessa tapahtuu ohjattavan ammatillista oppimista (Piispanen & Sannamo 2010, 8, 12–13; Punkanen 2009, 28–30). Yksilön henkilökohtaisena kehittymistavoitteena työnohjauksessa voidaan asettaa ammatillinen kasvu (Kärkkäinen 2012a, 28–29; Piispanen & Sannamo 2010, 17). Luokanopettajaopiskelijat näkivät työnohjauksesta olevan hyötyä edellä mainituille asioille.

Omaa ammatillista kasvua, kuten ihmisenäkin kasvua, tapahtuu toivottavasti läpi elämän. Kasvun kautta opitaan myös ratkomaan haastavia työtilanteita ja pitämään huolta omasta jaksamisesta.

Oman ammatillisen kasvun avulla opettajalla on mahdollisuus kehittää itseään. [...] Omaan ammatilliseen kasvuun koen liittyväksi myös itsensä tuntemisen, jolloin oma työssä jaksaminen perustuu omien voimakeinojen tuntemiseen.

6.4 Työnohjauksen haasteet

Kuviossa 7 on esitetty keskeiset työnohjauksen haasteet luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan.



Kuvio 7. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työnohjauksen haasteista

6.4.1 Toteutuminen

Opiskelijat pohtivat kuinka sujuvasti työnohjauksen järjestäminen voisi onnistua. Yksi opiskelijoista näki eri alueilla työskentelevien opettajien joutuvan eriarvoiseen asemaan ohjausta järjestettäessä. Toinen vastaajista pohti, joutuisiko opettaja käyttämään ohjaukseen omaa vapaa-aikaansa.

Ongelma voi olla myös se, että kuinka eriarvoisessa asemassa pienet paikkakunnat olisivat ja miten työnohjaus saataisiin organisoitua, että haikutuminen, tapaamiset ja työnohjauksen suunnittelu palvelisivat opettajia parhaiten.

Riippuu esimerkiksi työnohjauksen aikatauluttamisesta, että viekö se opettajalta vapaa-aikaa [...]

Haikosen (1999) opettajien stressiä käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajien työnohjausta pidettiin hyödyllisenä. Opettajat kuitenkin kokivat saavansa työyhteisöltä sen avun, mitä luulivat työnohjauksesta saatavan. (Emt., 133,173) Tutkimuksessani opiskelijat kokivat, että työnohjaus voi olla joissain tilanteissa tarpeetonta. Työnohjausta ei koettu ennaltaehkäisevänä toimintana, vaan apukeinona selviytymiseen. Työnohjaus näyttäytyi joillekin vastaajista niin sanotusti ylimääräisenä tehtävänä, jota ei haluttu ottaa turhaan vastaan.

Jotkut eivät sitä tarvitse, eli heille olisi turha käydä missään ohjauksessa.

Vaikea vielä kuvitella, että milloin tulee työssä vastaan sellainen tilanne, että olisi pakko jutella jonkun ulkopuolisen kanssa ja asioiden läpikäynti rehtorin ja kollegoiden kanssa ei riittäisi.

Tähän tarvittaisiin joku kokeiluhanke, että vaikuttaako työnohjaus oikeasti opettajien työ hyvinvointiin vai saako opettaja sen kaiken tuen ja avun jo

rehtoreilta ja kollegoilta, jolloin tavallaan työnohjaus ei tuo siihen mitään uutta.

Opiskelijat pohtivat työnohjaajan toiminta ja pätevyyttä. Työnohjauksen tavoitteiden sopiminen ja työnohjaajan ja ohjattavien keskinäinen suhde koettiin asioiksi, jotka voivat epäonnistua työnohjauksen prosessissa. Paunonen-Ilmonen (2001, 151–152) toteaa, että työnohjauksessa voi tulla eteen ristiriitatilanteita, jos esimerkiksi ohjattavan odotukset ja vaatimukset ohjauksesta eivät saa vastinetta. Yksi vastaajista pohti opettajan vaitiolovelvollisuutta ja sitä, onko työhön liittyviä asioita lupa käsitellä ohjauksessa.

Työnohjaajalla saattaa olla auktoriteettiasema opettajaan nähden. Tai työn ohjaaja ei itse tiedä opettajan työstä tarpeeksi. Ylipäättään työnohjaajan persoonan ja koulutuksen vaikutus on/olisi varmasti merkittävä.

[...]kohdistuvatko työnohjaajan ja opettajan näkemykset ohjauksen tarpeesta samoihin asioihin.

Vähän mietittää nuo salassa pidettävät asiat, että vaikka työn ohjaajilla on vaitiolovelvollisuus, niin saako opettaja silti puhua työssään kokemista asioita ulkopuoliselle ammattilaiselle.

6.4.2 Leimautumisen uhka

Vaikka luokanopettajaopiskelijat kokivat työnohjauksen tärkeäksi tueksi opettajan työsä, monelle käsite oli kuitenkin jossain määrin epäselvä. Käsitteen ollessa epäselvä, on sitä kohtaan väistämättä ennakkoluuloja. Opiskelijat pohtivat kollegojen suhtautumista työnohjaukseen ja usea vastaajista koki, että tarvitessaan tai halutessaan työnohjausta opettaja voi leimautua negatiivisessa sävyssä omasta tai muiden työyhteisön jäsenten mielestä. Yksi vastaajista totesi, että vanhemmilla kollegoilla saattaa olla ennakkoluuloja työnohjausta kohtaan.

Luokanopettaja voi tuntea olonsa epäonnistuneeksi tai leimaantuneeksi hakeutuessaan työnohjaukseen.

Rehtorit voivat kokea sen järjestämisen todella työlääksi ja ns. ylimääräiseksi hommaksi ja heidän nihkeä suhtautuminen tähän voi leimata joitain opettajia, jotka sitä vaativat tai haluavat. Työn ohjauksen ollessa vapaaehtoista niin tavallaan voi leimautua heikoksi opettajaksi, joka ei yksin selviä työstään muiden opettajien silmissä.

Jotkut ymmärtämättömät kollegat saattavat oudoksua, mutta en koe tätä haitaksi. Luulen, että joillakin vanhemmilla opettajilla on työnohjausta kohtaan vahvoja ennakkoluuloja.

7 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten työnohjaus tukee opettajan työssä jaksamista. Tutkimustulosteni mukaan työnohjaus tukee luokanopettajaa työssään ja vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Halusin selvittää työnohjauksen merkitystä opettajan työssä jaksamiselle, koska työnohjaus ei ole vakiinnuttanut paikkaansa opettajan työn tukikeinona esimerkiksi mentoroinnin ja koulutusten rinnalla. Psykiatrisessa hoitotyössä työnohjauksen tarpeellisuus työntekijöille on määritelty laissa. Työnohjauksen tarvetta perustellaan työn vaativuudella ja kuormittavuudella. (Mielenterveyslaki 14.12.1990/1116, 4§; Kärkkäinen 2013, 17.) Luokanopettajan työ on tutkitusti vaativaa ja kuormittavaa, joskin eri syistä kuin hoitoalalla. Hoitopuolella työnohjaus on itsestäänselvyys ja luonnollinen osa työtä. On mielenkiintoista, että nykypäivänä kasvatus- ja opetuslalla käsite on edelleen lähes tuntematon. Paunonen-Ilmosen (2001) mukaan olennaista työnohjauksessa on oman työn kriittinen arviointi ja reflektointi. Luokanopettajan monipuolisessa ja vastuullisessa ihmissuhdetyössä olisi oman työn tietoisella tutkimisella ja reflektoinnilla vaikutusta työhyvinvointiin ja työtehtävistä selviytymiseen.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyin, miksi työnohjausta pidetään tärkeänä luokanopettajan työhön liittyen. Sekä opettajat että opiskelijat totesivat työn olevan raskasta ja haastavan tekijänsä psyykkisesti. Luokanopettajat totesivat työssä olevan kiire ja opiskelijat epäilivät ajan riittävyyttä työn hoitamiseen. Vastaajat mainitsivat haastavat sosiaaliset suhteet jaksamista vaarantavana tekijänä. Molemmista aineistoista nousi esiin uupumisen uhka. Tutkimukseni vastaajat olivat yksimielisiä työnohjauksen tarpeellisuudesta, siitä huolimatta että kokemus siitä oli opettajilla vähäistä ja opiskelijoilla olematonta. Koivun (2013) hoitohenkilökunnan työnohjausta käsittelevän tutkimuksen tulosten mukaan työnohjaus edesauttoi työntekijöiden työhyvinvoinnin ylläpitämistä ja edistämistä.

Toinen tutkimuskysymykseni kysyi miten työnohjaus toteutuu luokanopettajan työssä. Sekä opettajat että opiskelijat toivoivat työnohjauksen olevan ammattimaista toimintaa, jossa työhön liittyviä asioita käsiteltäisiin keskustelemalla. Pääosin vastaajat kokivat että työnohjauksen tulisi olla vapaaehtoista toimintaa. Osallistujien vaitiolovelvollisuus koettiin tärkeäksi. Luokanopettajat näkivät ohjauksen tavoitteellisuuden olennaisena asiana. Opiskelijat toivoivat työnohjauksen olevan helposti ja nopeasti saatavilla oleva tukimuoto. Vastauksista nousi jonkin verran esille, että työnohjauksen toivottiin tarjoavan suoraan apua johonkin ongelmaan, vaikka se ei työnohjauksen varsinainen tarkoitus ole. Vastanneiden oman kokemuksen puuttuminen työnohjauksesta vaikutti mahdollisesti osaltaan siihen, että kaikille vastaajille ei työnohjauksen käsite ollut selvä. Kirjallisuudessa työnohjaus ei ole tarkkaan määriteltyä toimintaa ja aineistostani saattoi havaita sen.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni selvitin miten työnohjaus tukee luokanopettajan työtä. Luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat näkivät työnohjauksen positiivisena asiana. Vastaajien mielestä työnohjauksesta voisi saada tukea omaan työhön. Työohjauksen nähtiin vaikuttavan positiivisesti sosiaalisiin suhteisiin ja työyhteisön hyvinvointiin. Ohjauksen nähtiin antavan keinoja omaan työssä jaksamiseen ja kehittymiseen. Opiskelijat näkivät työnohjauksen vaikuttavan positiivisesti ammatissa pysymiseen. Alilan (2014) tutkimuksessa työnohjaus näyttäytyi sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tukena ohjattaville. Alilan mukaan työnohjauksen koettiin vaikuttavan työssä jaksamiseen ja ammatilliseen kasvuun. (Emt., 122–123.) Luokanopettajaopiskelijat näkivät hyötyjen lisäksi, että työnohjauksessa voi ilmetä negatiivisia asioita.

Neljännessä tutkimuskysymyksessäni kysyin miten luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset eroavat toisistaan. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset olivat pääosin samanlaisia, mutta eroja löytyi jonkin verran. Kukaan luokanopettajista ei maininnut, että työyhteisö tai sen ilmapiiri voisi hankaloittaa omaa työssä jaksamista. Hakasen (2007, 252–253) mukaan huono työilmapiiri työpaikalla voi vaikuttaa negatiivisesti opettajien työhyvinvointiin. Usea opiskelija nosti tämän esille mahdollisena jaksamista haastavana tekijänä. On mahdollista, että tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajilla tällä hetkellä on työpaikallaan hyvä ilmapiiri, joten sitä ei nähty ongelmana.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa korostui työnohjauksen tarve nuorille opettajille työuran alussa. Opettajista vain yksi koki, että työnohjauksesta voisi olla erityistä hyötyä uusille opettajille. McMahon ja Patton (2000) totesivat tutkimuksessaan, että työnohjauksesta oli erityisesti hyötyä juuri työelämään siirtyneille koulukuraattoreille. Opiskelijat eivät ole siirtyneet vielä työelämään, mutta tietävät jo mitä opettajan työhön kuuluu ja minkälaisia haasteita voi tulla vastaan. Omaa jaksamistaan miettiessään, voivat he olla vastaanottavaisempia mille tahansa tarjotulle tuelle, kuin työssä olevat opettajat. Nuorille opettajille työnohjauksesta on varmasti hyötyä monessa suhteessa. Jo työssä olevat luokanopettajat korostivat työnohjauksesta saatavan uutta tietoa ja näkökulmaa työhön. Työnohjaus voisi tarjota heille apua muutoksissa selviytymiseen.

Luokanopettajille ja luokanopettajaopiskelijoille muodostui kolme samaa kuvauskategoriaa, joiden lisäksi opiskelijoiden aineistosta muodostui kuvauskategoria työnohjauksen haasteista. Luokanopettajat eivät nähneet työnohjauksessa mitään negatiivista. Kärkkäinen (2012b, 278, 284–292) toteaa, että työnohjaus voi epäonnistua tai ohjattava voi kokea, että työnohjauksesta oli itselle haittaa. Voi olla että opiskelijat pohtivat työnohjausta kriittisemmin kyselylomakkeisiin vastatessaan. Opiskelijat nostivat esille työnohjauksen organisoinnin, ohjaajan ja ohjattavan yhteensopivuuden, ohjauksen hyödyttömyyden sekä tavoitteiden asettamisen mahdollisen epäonnistumisen. Opiskelijat pohtivat leimautumisen vaaraa, jos työnohjausta toivotaan tai siihen osallistutaan. Voi olla niin, että opettajilla oli tietoa opiskelijoiden käsitysten mukaisista työnohjauksen haasteista, mutta he eivät kokeneet että ne voisivat muodostua ongelmiksi.

Työnohjauskirjallisuus on suhteellisen vanhaa ja edelleen pätevät perusteokset ovat 1980-luvulta. Työnohjauksen teoria on hajanaista ja tietoa on sirpalemaisesti eri teoksissa. (Paunonen-Ilmonen 2001.) Tämä toi oman haasteensa työnohjaukseen perehtymiseen ja tutkimukseni teoriaosuuden kokoamiseen. Milne (2007, 444) toteaa että, työnohjauksen teoriapohjan monimuotoisuuden voi nähdä haasteena ja innostuksena tutkimustyöhön. Tämä pitää paikkansa minun kohdallani. Kiinnostuin alun perin työnohjauksen epäselvyyden ja tiedon puutteen aiheuttamista ennakkoluuloista ohjausta kohtaan opetuslallamme. Halusin tutkia asiaa tarkemmin. Aineiston keräsin kyselylomakkeilla

opettajilta ja opiskelijoilta. Sain kattavan ja monipuolisen aineiston tutkimukseeni. Olen pohtinut jälkikäteen, oliko potentiaalisten tutkimushenkilöiden mahdollista sivuuttaa tutkimukseeni vastaaminen helposti. Uskon saamieni vastausten olleen rehellisiä ja avoimia, koska kyselyn on saanut täyttää omassa rauhassa anonymisti.

Tutkimukseni toi uutta tietoa siitä, kuinka luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden mielestä työnohjaus vaikuttaa työssä jaksamiseen. Työnohjaus koettiin sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä sopivaksi tueksi työssä jaksamiselle. Tutkimustani tehdessä ymmärsin, että opettajat tarvitsevat työssä jaksakseen ajan ja paikan työasioiden rehelliselle ja avoimelle käsittelylle. Työnohjaus ennaltaehkäisevänä tukena tarjoaa tämän opettajille. Huomasin ettei luokanopettajakoulutuksessa käsitellä työnohjausta riittävästi. Tutkimukseni vahvisti käsitystä työnohjauksen käsitteen tarkennuksen tarpeesta. Suurempi tietoisuus työnohjauksesta alalla voisi vähentää ennakkoluuloja.

Mielestäni fenomenografia toimi sekä tutkimusmenetelmänä että aineiston analyysimenetelmänä hyvin tutkimuksessani. Tässä tutkimuksessa käytin fenomenografiaa ensimmäistä kertaa, joten aiempi kokemus kyseisestä tutkimusmenetelmästä olisi varmasti jouduttanut tutkimusprosessia ja lisännyt sujuvuutta aineiston analyysiin. Fenomenografia oli oikea valinta, kun tutkin luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta. Tutkimuksen teon jälkeen olen pohtinut valitsemaani aineistokeruutavan soveltuvuutta tutkimukseeni. Luokanopettajien kohdalla olisin mahdollisesti voinut saada heiltä paremmin aineistoa esimerkiksi teemahaastattelun avulla. Luokanopettajaopiskelijoiden osalta sain kyselylomakkeella laadukasta aineistoa.

Olen toteuttanut tutkimukseni huolellisesti ja raportoinut siitä tarkasti ja rehellisesti. Olen tehnyt tutkimustani *Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen* mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkimukseni luotettavuutta olisi voinut lisätä se, että tutkimuksessani vastaajina olisi ollut opettajia useammalta kuin yhdeltä peruskoululta. Tutkimukseeni osallistui kahdeksan luokanopettajaa yhdestä koulusta ja yhdeksän 4. ja 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa yhdestä yliopistosta. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä. Kuitenkin ne antavat arvokasta tietoa opettajien ja opiskelijoiden

joiden käsityksistä työnohjaukseen liittyen. Tutkimukseni on merkityksellinen sen kertoessa, että työnohjaus koetaan jaksamista edistävänä keinona.

Aiheeni oli minusta erityisen kiehtova, mutta olen pyrkinyt jättämään omat ajatukseni ja mielipiteeni pois tutkimuksesta. Tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut työssä jaksamisesta ja keinoista edesauttaa sitä. Olen aiemmin perehtynyt muiden ammattialojen, kuten hoitotyön työnohjaukseen ja halusin selvittää opetuslallalla vallitsevaa tilannetta. Tiedän nyt paremmin ja tutkimukseni kautta muidenkin on mahdollista tietää, mitkä voivat olla jaksamista vaarantavia asioita työssä ja mitä hyötyä työnohjauksesta voisi olla työssä jaksamiseen liittyen.

Omaa tutkimustani olisi voinut jatkaa tutkimalla syytä työnohjauksen tuntemattomuuteen ja täten huonoon saatavuuteen. Esimerkiksi koulutuksen järjestäjän ja työnantajan mielipiteitä aiheesta olisi voinut selvittää. Toinen jatkotutkimusaihe voisi olla työnohjausta saaneiden luokanopettajien kokemukset työnohjauksesta. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisena he kokevat työnohjauksen ja sen merkityksen omalle työlleen. Kolmantena jatkotutkimusaiheena näen työnohjauksen merkityksen tutkimisen luokanopettajien työnohjaajien näkökulmasta. Millaisena opettajien työnohjaus ja sen toteuttaminen näyttäytyy heidän käsityksissään. Neljäntenä jatkotutkimusaiheena näen kollegiaalisen työnohjauksen. Yksi luokanopettaja esitti, että ohjaajana toiselle työntekijälle voisi olla toinen kollega. Sava (1987, 38–39) on todennut tutkiessaan opettajien työnohjausprosessia, että kollegiaalinen työnohjaus voisi olla hyvä toteutustapa työnohjaukselle. Olisi mielenkiintoista selvittää voisiko tämä vastata osaltaan resurssien puutteeseen ja toimia työnohjauksen tavoin mahdollisuutena käsitellä asioita kehittävässä ilmapiirissä.

Lähteet

Aaltio, Iris & Puusa, Anu 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO-Palvelut, 153–166.

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 2006. Mikä ohjaa kirkon työnohjaajaa? Haastattelututkimus työnohjaajien teoreettisista lähestymistavoista. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/teo/kayta/vk/ahteenmaki-pelkonen/mikaohja.pdf](http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/teo/kayta/vk/ahteenmaki-pelkonen/mikaohja.pdf). (Luettu: 19.1.2015.)

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alila, Sanna 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ...toimintakulttuurin luomisessa” Työnohjaus inkluusiivisen opettajuuden tukena. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Armstrong, Philip 2009. Introduction to Clinical Supervision. Teoksessa Nadine Pelling, John Barletta & Philip Armstrong (toim.) Practice of Clinical Supervision. Australia: Australian Academic Press, 5–22.

Brettschneider, Gunvor 1983. Työnohjaus ja sen tavoitteet. Teoksessa Pirkko Siltala, Kyllikki Kauttu, Heikki Majava, Hannu Makkonen & Kirsti Ryselin (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 10–18.

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta Juha 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, Eila, Kaunisto, Saara-Leena, Keski-Filppula, Ulla, Syrjälä, Leena & Uitto, Minna 2007. Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Furman, Ben & Ahola, Tapani 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi.

Galton, Maurice & Macbeath, John 2008. Teachers under pressure. London: SAGE Publications.

Gold, Yvonne & Roth, Robert A. 1993. Teachers managing stress and preventing burn-out: the professional health solution. London/Washington D.C.: The Falmer Press.

Haikonen, Matti 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23369/konflikt.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23369/konflikt.pdf?sequence=2). (Luettu 10.1.2015.)

Hakanen, Jari 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.

Hakanen, Jari 2007. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.

Heiske, Pirkko 1997. Hyvinvointia työyhteisöön. Helsinki: Yrityskirjat.

Helminen, Marja-Leena 2012. Työnohjaus mahdollisuutena kehittää ja tukea koulun työyhteisöä muutosten myllerryksessä. Teoksessa Anita Kallasvuori, Arja Koski, Ulla Kyrönseppä & Maj-Lis Kärkkäinen (toim.) Työyhteisön työnohjaus. Helsinki: Sanoma Pro, 168–179.

Himberg, Lea 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.

Hirvonen, Ari 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Lounis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 31–49.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Hyvärinen, Päivi 2006. Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.) 2006. Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 124–128.

Kannisto, Raija, Lepokorpi, Merja & Mattila, Päivi 2006. 30 vuotta työnohjausta Tampereella 1976–2006. Työn kehittämistä ja ammatillista kasvua. Sosiaali- ja terveystoimen julkaisuja 3/2006. Tampere: Sosiaali- ja terveystoimi/kehittämiskeskus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

<http://www.tampere.fi/tiedostot/5qXwkpaNP/tyonohjaus30vuottajulkaisu.pdf>. (Luettu 10.1.2015.)

Keski-Luopa, Leila 2011. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.

Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koivu, Aija 2013. Clinical Supervision and Well-being at Work. A Four-year Follow-up Study on Female Hospital Nurses. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1148-3/urn_isbn_978-952-61-1148-3.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1148-3/urn_isbn_978-952-61-1148-3.pdf). (Luettu 10.1.2015.)

Koskinen, Marketta 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO-Palvelut, 267–280.

Kärkkäinen, Maj-Lis 2012a. Työnohjauksen monimuotoisuus. Teoksessa Anita Kallavuo, Arja Koski, Ulla Kyrönseppä & Maj-Lis Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: Sanoma Pro, 14–30.

Kärkkäinen, Maj-Lis 2012b. Voiko työnohjaus epäonnistua? Teoksessa Anita Kallavuo, Arja Koski, Ulla Kyrönseppä & Maj-Lis Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: Sanoma Pro, 278–293.

Kärkkäinen, Maj-Lis 2013. *Työnohjaus psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Limberg, Louise 2000. Phenomenography: A relational approach to research on information needs, seeking and use. *The New Review of Information Behaviour Research* 1, 51–67.

Saatavilla

www-muodossa:

http://bada.hb.se/bitstream/2320/6846/1/limberg_phenomenography-a-relational.pdf.

(Luettu 15.1.2015.)

McMahon, Mary & Patton, Wendy 2000. Conversations on clinical supervision: benefits perceived by school counselors. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (3), 339–351.

Marton, Ference 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.

Metsämuuronen, Jari 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: Methelp.

Mielenterveyslaki 14.12.1990/1116. Saatavilla [www-muodossa:
https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1990/19901116#L1P4](http://www.muodossa.fi/finlex/fi/laki/ajantasa/1990/19901116#L1P4). (Luettu 25.1.2015.)

Milne, Derek & James, Ian 2002. The observed impact of training on competence in clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology* 41 (1), 55-72.

Milne, Derek. 2007. An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology* 46 (4), 437-447

Milne, Derek 2009. Evidence-based clinical supervision: Principles and practise. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Nevalainen, Vesa & Nieminen, Auvo 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Editat.

Niemi, Hannele 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 65–99.

Nieminen, Tapani 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 43–50.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Niskanen, Pekka, Sorri, Pentti & Ojanen, Markku 1988. *Auta auttamaan – käsikirja työnohjauksesta*. Helsinki: WSOY.

OAJ 2008. Työnohjauskannanotto 26.6.2008. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oajtornio.net/Tiedotteet/2008_10_tiedote.pdf](http://www.muodossa:www.oajtornio.net/Tiedotteet/2008_10_tiedote.pdf). (Luettu 17.1.2015.)

Ojanen, Sinikka 1983a. Työnohjauksen teorial. Teoksessa Pirkko Siltala, Kyllikki Kauttu, Heikki Majava, Hannu Makkonen & Kirsti Ryselin (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 19–35.

Ojanen, Sinikka 1983b. Opettajien työnohjaus. Teoksessa Pirkko Siltala, Kyllikki Kauttu, Heikki Majava, Hannu Makkonen & Kirsti Ryselin (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 179–201.

Ojanen, Sinikka 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.

Ojanen, Sinikka 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Ollila, Seija 2012. Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa. Tukea johtamisosaamiselle. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Onnismä, Jussi 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 1. Saatavilla [www-muodossa: http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf](http://www.muodossa:www.utbildningsstyrelsen.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). (Luettu 16.1.2015.)

Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavana [www-muodossa: http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-_perus-_ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014](http://www.muodossa:www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-_perus-_ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014). (Luettu 21.1.2015)

Orrenmaa, Anssi 2014. Saisiko olla työnohjaaja? Opettaja 32/2014, 24–27.

Otala Leenamajja & Guy Ahonen 2005. Työhyvinvointi tuloksetekijänä. Helsinki: WSOY.

Paunonen-Ilmonen, Marita 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.

Piispanen, Ritva & Sannamo, Maria 2010. Työnohjauksen ABC. Helsinki: Tmi Ritva Piispanen.

Pinola, Minna 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus, 39 (1), 39–49.

Punkanen, Tiina 2009. Työnohjaus muutoksen moottorina. Helsinki: Tammi.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO-Palvelut, 47–57.

Puusa, Anu & Kuittinen, Matti 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO-Palvelut, 167–180.

Rajala, Raimo 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Rauramo, Päivi 2008. Työhyvinvoinnin portaat. Helsinki: Edita.

Rutonen, Matti 2014. Jaksaminen kovilla. Opettaja 6/2014, 12–15.

Sava, Inkeri 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus.

Savolainen, Annikki 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66443/951-44-5148-1.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.1.2015.)

Silverman, David 2005. Doing qualitative research. London: SAGE Publications.

Sines, David & McNally, Steve 2007. An investigation into the perceptions of clinical supervision experienced by learning disability nurses. *Journal of Intellectual Disabilities* 11 (4), 307–328.

Spoof, Marja 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettaja ja erityisopettajan silmin. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Stenberg, Katariina 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suonsivu, Kaija 2011. Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista. Kuopio: UNIpress.

Syvälähti, Raija 1983. Opettajien työnohjaus – käytännön toteutusmuotoja. Teoksessa Pirkko Siltala, Kyllikki Kauttu, Heikki Majava, Hannu Makkonen & Kirsti Ryselin (toim.) *Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä*. Espoo: Weilin+Göös, 202–214.

Travers, Cheryl J. & Cooper, Cary L. 1996. *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-](http://www.tutkimuseettinen.fi/)

muodossa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. (Luettu 10.1.2015.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut). (Luettu 10.1.2015.)

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Viinamäki, Tanja 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Vilkka, Hanna 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje luokanopettajille

Liite 2. Saatekirje luokanopettajaopiskelijoille

Liite 3. Kyselylomake luokanopettajille

Liite 4. Kyselylomake luokanopettajaopiskelijoille

Liite 5. Tutkimuslupa

Liite 1. Saatekirje luokanopettajille

Hyvä xxx koulun luokanopettaja

Kirjoitan kasvatustieteen maisterin tutkintoon johtavaa pro gradu – tutkielmaani Lapin yliopistossa professori Kaarina Määttän ohjauksessa. Opiskelen luokanopettajakoulutuksessa. Tutkielmani aihe on luokanopettajien työnohjaus työssä jaksamisen edistäjänä. Haluaisin selvittää luokanopettajien käsityksiä työnohjauksesta.

Työnohjaus on opetuslalla edelleen aika tuntematon ja joskus myös väärin ymmärretty asia. Luokanopettajille ei tarjota säännöllistä työnohjausta, tai työnohjausta lainkaan siitä huolimatta, että luokanopettajan työ on tänä päivänä yhä vaativampaa ja työhön kohdistuu monenlaisia haasteita. Pidän työnohjausta tärkeänä ja haluaisin tietää, mitä työnohjauksesta ajatellaan ja millaisissa tilanteissa sitä tarvittaisiin. Tutkimukseni myötä toivon voivani edesauttaa työnohjauksen kehittymistä ja vakiintumista.

Toteutan tutkimukseni keräämällä tietoa oheisella kyselylomakkeella luokanopettajilta, ja siksi käänyn puoleesi. Sinulla on asiantuntemusta, joka on avuksi opettajien työolosuhteiden kehittämiseksi ja jota ilman tutkielmani ei valmistuisi. Pyydän Sinua osallistumaan tutkimukseeni vastaamalla kyselylomakkeeseen ja palauttamaan sen palautuslaatikkoon koulusihteerin kansliaan viimeistään 28.11.2014 mennessä.

Kyselylomaketta käytetään vain tutkimuskäyttöön ja sitä käsitellään luottamuksella ja nimettömästi. Kenenkään henkilöllisyys ei tule esiin. Tutkimustani ohjaa professori Kaarina Määttä (XXX). Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Jos tutkimuksesta tai kyselylomakkeesta herää kysymyksiä, vastaan niihin mieluusti ja minut tavoittaa puhelimitse (puh. XXX) tai sähköpostitse (XXX).

Suurkiitos jo etukäteen tutkimukseeni osallistumisesta.

Siiri Savolainen

Kasvatustieteiden kandidaatti

XXX p. XXX

Liite 2. Saatekirje luokanopettajaopiskelijoille

Hyvä luokanopettajaopiskelija

Kerään aineistoa pro gradu - tutkielmaani varten. Tutkielmani aihe on luokanopettajien työnohjaus työssä jaksamisen edistäjänä. Selvitän sekä luokanopettajien että luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työnohjauksesta. Työnohjaus on opetuslallalla edelleen aika tuntematon ja joskus myös väärin ymmärretty asia. Luokanopettajille ei tarjota säännöllistä työnohjausta, tai työnohjausta lainkaan siitä huolimatta, että luokanopettajan työ on tänä päivänä yhä vaativampaa ja työhön kohdistuu monenlaisia haasteita. Pidän työnohjausta tärkeänä ja haluaisin tietää, mitä työnohjauksesta ajatellaan ja millaisissa tilanteissa sitä tarvittaisiin.

Kerään tietoa neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoilta liitteenä olevalla kyselylomakkeella. Pyydän Sinua osallistumaan tutkimukseeni vastaamalla kyselylomakkeeseen ja palauttamaan sen minulle sähköpostitse 16.12.2014 mennessä.

Vastaamalla kyselylomakkeeseen myönnät samalla luvan käyttää sitä tutkielmassani. Kyselylomaketta käytetään vain tutkimuskäyttöön ja sitä käsitellään luottamuksella ja nimettömästi. Kenenkään henkilöllisyys ei tule esiin. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Jos tutkimuksesta tai kyselylomakkeesta herää kysymyksiä, voit ottaa minuun yhteyttä.

Kiitos jo etukäteen avusta!

Siiri Savolainen

XXX, p. XXX

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

Liite 3. Kyselylomake luokanopettajille

Kyselylomake työnohjauksesta

Monivalintakysymyksissä ympyröi sopivin vaihtoehto.

Jos vastaustila ei riitä, voit jatkaa vastausta paperin kääntöpuolelle.

Työkokemus vuosina:

1. Oletko saanut työnohjausta luokanopettajana toimiessasi?
 - a) kyllä
 - b) en ole
2. Jos olet saanut työnohjausta, mikä oli työnohjauksen kesto ja oliko työnohjaus yksilö- vai ryhmäohjausta?
3. Jos olet saanut työnohjausta, mitä koit saavasi siitä omaan työhösi?
4. Kuinka tärkeäksi koet työnohjauksen luokanopettajille?
 - a) en osaa sanoa
 - b) en ollenkaan tärkeäksi
 - c) jonkin verran tärkeäksi
 - d) erittäin tärkeäksi
5. Miksi?
6. Mihin työnohjausta tarvitaan mielestäsi eniten?
 - a) omaan ammatilliseen kasvuun
 - b) työssä jaksamiseen
 - c) haastavien työtilanteiden ratkomiseen
 - d) johonkin muuhun, mihin:
7. Mikä edellä mainituista vaihtoehtoista on tärkein, miksi?
8. Millaista työnohjausta luokanopettajien tulisi saada?
9. Mitä hyötyä työnohjauksesta voisi olla luokanopettajille?
10. Voiko työnohjauksesta olla jotain haittaa?
11. Muuta sanottavaa työnohjaukseen liittyen?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 4. Kyselylomake luokanopettajaopiskelijoille

Kyselylomake työnohjauksesta

Monivalintakysymyksissä alleviivaa sopivin vaihtoehto.

1. Onko työnohjausta käsitelty luokanopettajakoulutuksessa?

- a) kyllä
- b) ei

2. Jos työnohjausta on käsitelty, mitä tietoa sait työnohjauksesta?

3. Kuinka tärkeäksi koet työnohjauksen luokanopettajille?

- a) en osaa sanoa
- b) en ollenkaan tärkeäksi
- c) jonkin verran tärkeäksi
- d) erittäin tärkeäksi

4. Miksi?

5. Mihin työnohjausta tarvitaan mielestäsi eniten?

- a) omaan ammatilliseen kasvuun
- b) työssä jaksamiseen
- c) haastavien työtilanteiden ratkomiseen
- d) johonkin muuhun, mihin:

6. Mikä edellä mainituista vaihtoehtoista on tärkein, miksi?

7. Millaista työnohjausta luokanopettajien tulisi saada?

8. Mitä hyötyä työnohjauksesta voisi olla luokanopettajille?

9. Voiko työnohjauksesta olla jotain haittaa?

10. Muuta sanottavaa työnohjaukseen liittyen?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 5. Tutkimuslupa

Siiri Savolainen

Kasvatustieteiden kandidaatti

Puhelin: XXX

Sähköposti: XXX

Pro gradu – tutkielman ohjaaja: XXX

Olen lukenut saamani pro gradu tutkimuslupa-anomuksen, jossa tutkitaan luokanopettajien käsityksiä työnohjauksesta.

Tutkimuksessa kerätään tietoa kyselylomakkeella XXX koulun luokanopettajilta. Luokanopettajat vastaavat kyselylomakkeeseen kirjallisesti ja palauttavat lomakkeet palautuslaatikkoon koulusihteeri XXX työhuoneessa. Aineisto on tarkoitus kerätä 24.–28.11.2014 välisenä aikana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kyselylomaketta voi käyttää vain tutkimuskäyttöön ja sitä käsitellään luottamuksella ja nimettömästi. Kenenkään henkilöllisyys ei saa tulla esiin. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päättyessä.

Pro gradu – tutkielma julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä myös tieteellisissä julkaisuissa tai konferensseissa. Tutkija sitoutuu antamaan XXX koululle tiivistelmän tutkimuksen tuloksista.

Annan luvan luokanopettajien käsityksistä työnohjaukseen - aiheeseen liittyvän tutkimuksen toteuttamiseen XXX koulussa.

XXX 11.11.2014

Allekirjoitus:

XXX